

**10. ve 11. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA YER
ALAN GÖRSELLER VE METİNLERDE TOPLUMSAL
CİNSİYET TEMSİLİYLE İLGİLİ TARİH
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(Trabzon Örneği)**

Ebru DEMİRCİOĞLU

Doktora Tezi

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi

Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

2014

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
TARİH EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

10. ve 11. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA YER ALAN
GÖRSELLER VE METİNLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET
TEMSİLİYLE İLGİLİ TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(Trabzon Örneği)

(Views of Turkish History Teachers about Text and Visual Materials of 10th and
11th Grades Turkish History Textbooks in Terms of Gender Representation:
Example of Trabzon)

DOKTORA TEZİ

Ebru DEMİRCİOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

ERZURUM
Temmuz, 2014

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN danışmanlığında, Ebru DEMİRCİOĞLU tarafından hazırlanan “10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel ve Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri (Trabzon Örneği)” başlıklı çalışma 17 / 07 / 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

İmza:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

26 / 08 / 2014



Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görseller ve Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri (Trabzon Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma
- ☒ için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17 / 07 / 2014


(İmza)

Ad Soyad: Ebru DEMİRCİOĞLU

ÖZET

DOKTORA TEZİ

10. ve 11. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GÖRSEL VE METİNLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLİYLE İLGİLİ TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ (Trabzon Örneği)

EBRU DEMİRCİOĞLU

2014, 454 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyetin temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, tarama (survey) yönteminin kullanıldığı iki safhalı bir çalışma olup, çalışmanın ilk basamağı nicel ve nitel bir anlayışla yürütülmüştür. 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları toplumsal cinsiyet temsili açısından doküman analizine dayalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, 10. ve 11. sınıf tarih öğretmenlerinin ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili düşünce ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu süreçte nitel yaklaşımın temel veri toplama araçları olan; açık-uçlu anket, yarı-yapılandırılmış mülâkat ve gözlem kullanılmıştır.

Çalışma iki aşamada yürütüldüğü için araştırmada farklı örneklem türleri kullanılmıştır. Doküman analizi sürecinde, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları amaçlı (Purposive Sampling) örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklem yönteminin kullanılmasının temel sebebi, ülkemizdeki liselerde Osmanlı tarihiyle ilgili içeriğin seçilme kaygısıdır. Başka bir deyişle bu çalışma, liselerde Osmanlı tarihine yönelik konuları içeren ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsiliyi incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında tarih öğretmenleriyle yürütülecek olan açık-uçlu anket çalışması, Trabzon ilindeki ilgili tarih ders kitaplarını okutan bütün tarih öğretmenlerine uygulandığı için örnekleme gidilmemiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilecek olan mülâkatlarda ise, açık uçlu anket sorularını cevaplandırmış öğretmenler arasında on beş tarih öğretmeni amaçlı örneklem yoluyla (Purposive

Sampling) seçilmiştir. Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı olan gözlem için ise, alt yapısı iyi olan iki liseden amaçlı örneklem yoluyla istekli iki tarih öğretmeni seçilmiştir.

Doküman analizinde elde edilen verilere dayalı olarak 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metin ve görsellerinin erkek merkezli hazırlandığı, kadınlara ve çocuklara yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülakat ve anketlerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Buna ilaveten, tarih öğretmenlerinin çoğunluğu tarih ders kitaplarında kadın aleyhine ve erkek lehine bir temsil olduğu görüşüne sahiptirler. Gözlem sonuçları da benzer veriler ortaya koymuş ve öğretmenlerin tarih derslerini erkek merkezli bir anlayışla yürüttükleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Tarih Öğretmeni, Tarih Ders Kitabı, Tarih Eğitimi, Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri

ABSTRACT

DOKTORAL DISSERTATION

VIEWS OF TURKISH HISTORY TEACHERS ABOUT TEXT AND VISUAL MATERIALS OF 10th AND 11th GRADES TURKISH HISTORY TEXTBOOKS IN TERMS OF GENDER REPRESENTATION: EXAMPLE OF TRABZON

EBRU DEMİRCİOĞLU

2014, 454 Pages

The purpose of this paper is to determine views of Turkish history teachers about text and visual materials of 10th and 11th grades Turkish history textbooks in terms of gender representation. Survey as a research method was applied to investigate the views of history teachers who are responsible for teaching 10th and 11th grades history courses in Turkish high schools.

Document analysis based on qualitative and quantitative approach was used in the first phase of the research. In the second phase of the research, 10th and 11th grade history textbooks were analyzed in terms of gender representation. Besides this, views of history teachers about gender representation of 10th and 11th grade history textbooks in depth were analyzed by gathered data collected with open-ended questionnaire, semi-structured interviews and observation. Different sampling approaches were used in this research. The history textbooks analyzed through content analysis were chosen by Purposive Sampling because the research aimed to analyze gender representation of the content and visual materials of textbooks which are devoted to only Ottoman history. In other words, the content and visual materials of textbooks which were about Ottoman history were chosen. All teachers who are responsible for teaching 10th and 11th grade history courses were delivered the open-ended questions. For this reason, open-ended questionnaire was not required sampling. History teachers chosen for the semi-structured interviews were selected by random sampling among the history teachers which the open-ended questionnaire delivered. Two experienced history teachers were chosen by purposive sampling from two different high schools which are well-established.

The data gathered by document analysis indicates that 10th and 11th grade history textbooks were prepared in the light of the male-centered approach. In other words, women and children are not represented sufficiently in the content and visual materials of textbooks. Besides this, history teachers participated open-ended questionnaire and semi-structured interviews do not have enough information about gender-representation in education and textbooks. Besides this, majority of history teachers think that women and children are not adequately represented in content and text of 10th and 11th grade history textbooks and these books are prepared in the light of the male-centered approach. Results of the observation which are in line with the results of the open-ended questionnaire and semi-structured interviews indicated that observed history teachers are not paid attention to equal gender-representation in their courses and they use male-centered approach in their teaching.

Key Words: Gender, History Teacher, History Textbook, History Education, Views of History Teachers.

ÖNSÖZ

Çağımızda ön plana çıkan kavramlardan bir tanesi toplumsal cinsiyet kavramıdır. Özellikle son elli yıldır, özellikle de Batı Avrupa ve Amerika’da, toplumsal cinsiyet temsiliinde eşitlik ilkesi benimsenmiş ve yaşamın farklı alanlarında yer bulmuştur. Toplumsal cinsiyet temsiliinin dikkat edildiği alanlardan bir tanesi eğitim ve öğretim materyalleridir. Özellikle ders kitaplarının, çocuğun yetişmesindeki önemi düşünülürse ders kitaplarında kadın, erkek, kız ve erkek çocuk cinsiyetlerinin temsiliinde dengenin önemi ortaya çıkar.

Batı Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde eğitim ve öğretim materyallerinde ve ders kitaplarında farklı cinsiyet rollerinin eşit temsili gündemdeyken, ülkemizdeki eğitim kurumlarında ve ders kitaplarında bu tarz bir gelişim söz konusu değildir. Bu çerçevede, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın sahaya önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmam sırasında değerli zamanını ayırıp görüşlerini ve katkılarını sunan, yapıcı eleştirileri ile beni yönlendiren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN’e, çalışmam sırasında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA’ya, Doç. Dr. Suat UNGAN’a, değerli arkadaşım Arş.Gör. İnanç GENÇ’e, çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm tarih öğretmenlerine ve tezim süresince veri toplamama yardımcı olan çok değerli arkadaşlarıma teşekkürler.

Hayatım boyunca her türlü desteğini her an, her yerde ve her koşulda asla esirgemeyen canım annem Tülin VARAN’a ve canım babam Sebahattin VARAN’a, biricik kardeşlerim Alper Celil VARAN’a ve Eylül Ülkü VARAN’a teşekkürler.

Çalışmamın her adımında ilgisini desteğini, bilgisini ve önerilerini hiçbir zaman esirgemeyen, beni her zaman anlayışla, hoşgörüyle ve büyük bir hassasiyetle karşılayan hayatımın güneşi ve anlamı sevgili eşim Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU’na ve en kıymetlim, kalbim, biricik oğlum Yağızhan DEMİRCİOĞLU’na kucak dolusu sevgiler ve teşekkürler.

Erzurum 2014

Ebru DEMİRCİOĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Durumu.....	5
1.4. Araştırma Problemi	8
1.4.1. Alt Problemler	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Cinsiyet Nedir?	10
2.1.2. Toplumsal Cinsiyet Nedir?	11
2.1.3. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Arasındaki Farklar	16
2.1.4. Cinsiyet Ayrımcılığı (Cinsiyetçilik)	19
2.1.4.1. Erkeklerle yönelik yapılan cinsiyet ayrımcılığı	25
2.1.5. Cinsiyet Kuramları.....	27
2.1.5.1. Psikoanalitik kuram	28
2.1.5.2. Nancy Chodorow kuramı.....	30

2.1.5.3. Psikososyal gelişim kuramı	31
2.1.5.4. Berzonsky'nin sosyal-bilişsel kimlik gelişimi kuramı	33
2.1.5.5. Biyolojik kuram	33
2.1.5.6. Toplumsal öğrenme kuramı	34
2.1.5.7. Sosyo-bilişsel kuram	35
2.1.5.8. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı	37
2.1.5.9. Bilişsel gelişim kuramı	38
2.1.5.10. Çok faktörlü toplumsal cinsiyet kimliği kuramı	40
2.1.6. Toplumun Cinsiyet Algısı	41
2.1.7. Feminist hareketlerin gelişimi ve yansımaları	48
2.1.7.1. Feminizm ve toplumların cinsiyetleri algılama farklılıkları sonucu oluşan toplumsal cinsiyet modelleri	51
2.1.7.2. Feminizme öncülük eden çalışmalar	53
2.1.7.3. Feminist kuramlar	55
2.1.7.3.1. Liberal (Aydınlanmacı) feminist kuram	55
2.1.7.3.2. Radikal feminist kuram	57
2.1.7.3.3. Marksist feminist kuram	58
2.1.7.3.4. Sosyalist feminist kuram	58
2.1.7.3.5. Eko-feminist kuram	59
2.1.7.3.6. Kültürel feminist kuram	59
2.1.7.3.7. Postmodern feminizm	59
2.1.8. Sözlü ve Yazılı Dilde Toplumsal Cinsiyet	60
2.1.8.1. Atasözleri ve deyimlerde toplumsal cinsiyet	63
2.1.8.2. Çocuk kitaplarında (öykülerde-hikâyelerde ve masallarda) toplumsal cinsiyet	67
2.1.9. Medyada Toplumsal Cinsiyetin Yansıtılması	73
2.1.9.1. Televizyonda toplumsal cinsiyet	75
2.1.9.2. Gazetelerde toplumsal cinsiyet	79
2.1.9.3. Dergilerde toplumsal cinsiyet	79
2.1.9.4. Sinema ve televizyon filmlerinde toplumsal cinsiyet	80
2.1.9.5. Haber programlarında toplumsal cinsiyet	82
2.1.9.6. Reklâmlarda toplumsal cinsiyet	84

2.1.10. Geçmişten Günümüze Dünyanın Çeşitli Yerlerinde Toplumsal Cinsiyetin Algılanışı.....	90
2.1.10.1. Eski Yunan’da kadın.....	91
2.1.10.2. Roma toplumunda kadın.....	92
2.1.10.3. Orta Çağ’da kadın.....	92
2.1.10.4. Rönesans ve Aydınlanma Çağı’nda kadın.....	93
2.1.10.5. Değişik kültürlerde kadın	94
2.1.11. Türklerde Toplumsal Cinsiyet Algısının Tarihsel Gelişimi	99
2.1.11.1. Eski Türklerde toplumsal cinsiyet algısı.....	99
2.1.11.1.1. Sosyal yaşamda kadının yeri	99
2.1.11.1.2. Evlilikte ve aile hayatında kadının yeri	100
2.1.11.1.3. Yönetimde ve hukukta kadının yeri.....	101
2.1.11.2. Osmanlı İmparatorluğu zamanında toplumsal cinsiyet algısı.....	102
2.1.11.2.1. Sosyal yaşamda kadının yeri	102
2.1.11.2.2. Saraydaki kadınların yeri.....	107
2.1.11.2.3. Hukukta kadının yeri	109
2.1.11.2.4. Evlilik ve boşanmada kadının yeri	109
2.1.11.2.5. Velâyet hakkında kadının yeri	110
2.1.11.2.6. Miras hakkında kadının yeri	111
2.1.11.2.7. Mülk edinme hakkında kadının yeri	111
2.1.11.2.8. Eğitimde kadının yeri	112
2.1.11.2.9. Edebiyatta kadının yeri	115
2.1.11.3. Cumhuriyet Dönemi’nde toplumsal cinsiyet algısı	119
2.1.12. Eğitim ve Öğretimde Toplumsal Cinsiyet.....	126
2.1.12.1. Eğitimde toplumsal cinsiyet temsiline geçmişi	133
2.1.12.2. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet	136
2.1.12.3. Tarih öğretimi ve tarih ders kitabında toplumsal cinsiyet	145
2.1.13. Toplumun, Eğitimin ve Ders Kitaplarının Cinsiyetçilikten Arındırılması Adına Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	152
2.1.13.1. Toplumun, cinsiyetçilikten arındırılması adına yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar	152

2.1.13.1.1. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights-UDHR)-10 Aralık 1948.....	152
2.1.13.1.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)- 4 Kasım 1950.....	153
2.1.13.1.3. BM Kadınların Siyasal Haklarına İlişkin Sözleşme- 20 Aralık 1952	154
2.1.13.1.4. Roma Antlaşması- 25 Mart 1957.....	154
2.1.13.1.5. Avrupa Sosyal Şartı-18 Ekim 1961	155
2.1.13.1.6. Kişisel ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (International Covenant on Civil and Political Rights)-16 Aralık 1966	155
2.1.13.1.7. Eşit Ücret Yasası (Equity Pay Act-EPA)-1970	156
2.1.13.1.8. Birinci Dünya Kadın Konferansı-1975.....	157
2.1.13.1.9. Helsinki Nihai Senedi- 1975.....	157
2.1.13.1.10. Irksal İlişkiler Yasası (The Race Relations Act -RRA)-1976	157
2.1.13.1.11. Hamile ve Çocuklu Kadınlarla İlgili Yasa (Pregnancy Discrimination Act-PDA)-1978.....	158
2.1.13.1.12. İkinci Dünya Kadın Konferansı-1980	158
2.1.13.1.13. Cinsiyet Ayrımcılığı Yasası (Sex Discrimination Act-SDA)- 1984	158
2.1.13.1.14. Üçüncü Dünya Kadın Konferansı-15-26 Temmuz 1985.....	158
2.1.13.1.15. Avrupa Tek Senedi (Single European Act-SEA)-17 Şubat 1986.....	159
2.1.13.1.16. İstihdam Yasası (Employment Act-EA)-1989	159
2.1.13.1.17. Topluluk Sosyal Şartı (İşçilerin Temel Sosyal ilişkin Topluluk Şartı)-1989	159
2.1.13.1.18. BM Ulusal veya Etnik, Dilsel veya Dinsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri- 20 Aralık 1993	159
2.1.13.1.19. Dünya İnsan Hakları Konferansı-1993	159
2.1.13.1.20. 4.Avrupa Bakanlar Konferansı–Kadın Erkek Eşitliği Deklarasyonu-13-14 Kasım 1997	160
2.1.13.1.21. AB I. İş Zirvesi-1997.....	160
2.1.13.1.23. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Topluluk Çerçeve Stratejisi (2001-2005)	161

2.1.13.1.24. 5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansı-19 Nisan 2013	161
2.1.13.1.25. Eşitliğe İlişkin ILO Sözleşmeleri.....	163
2.1.13.2. Eğitimin ve ders kitaplarının cinsiyetçilikten arındırılması adına yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar	166
2.1.13.2.1. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights-UDHR)-10 Aralık 1948	166
2.1.13.2.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi- 4 Kasım 1950	166
2.1.13.2.3. Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi- 14-15 Kasım 1960	166
2.1.13.2.4. Avrupa Konseyi: Ekonomik Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi-16 Aralık 1966	167
2.1.13.2.5. Irksal İlişkiler Yasası (The Race Relations Act -RRA)-1975	167
2.1.13.2.6. Birinci Dünya Kadın Konferansı-1975:.....	167
2.1.13.2.7. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women-CEDAW)-1979	167
2.1.13.2.8. Cinsiyet Ayrımcılığı Yasası (Sex Discrimination Act -SDA)-1984	175
2.1.13.2.9. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi- 20 Kasım 1989	175
2.1.13.2.10. Herkes İçin Eğitim Dünya Deklarasyonu, Jomtien, 1990	175
2.1.13.2.11. Dördüncü Dünya Kadın Konferansı- 4-15 Eylül 1995	176
2.1.13.2.12. Pekin+5 Birleşmiş Milletler Genel Kurul Özel Oturumu-2000	181
2.1.13.2.13. Milenyum Deklarasyonu-BM Binyıl Bildirgesi (Binyıl Kalkınma Hedefleri)- 6-8 Eylül 2000	186
2.1.13.2.14. Dakar Eylem Çerçevesi, Herkes İçin Eğitim: Ortak Yükümlülüklerimizin Yerine Getirilmesi-2000	188
2.1.13.2.15. 5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansı- 2013	190
2.1.14. Türkiye'deki Eşitlik Düzenlemeleri	192
2.1.14.1. Türk Ceza Kanunu (TCK)	196
2.1.14.3. 2006/17 Sayılı Başbakanlık Genelgesi	199
2.1.14.4. Medeni Kanun: 4721 (22.11.2001).....	200

2.1.14.5. Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (2012).....	202
2.1.14.6. Kadın haklarıyla ilgili uluslararası diğer gelişmeler.....	203
2.2. İlgili Araştırmalar.....	204
2.2.1. Yurt İçi Çalışmalar	205
2.2.2. Yurt Dışı Çalışmalar	222

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	233
3.1. Araştırmanın Modeli	233
3.2. Araştırmanın Yöntemi.....	238
3.3. Evren ve Örneklem	239
3.4. Veri Toplama Araçları	240
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	246
3.6. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması	247
3.7. Veri Analizi.....	248

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	250
4.1. Anketten Elde Edilen Bulgular	250
4.2. Mülâkatlardan Elde Edilen Bulgular.....	287
4.3. Gözlemden Elde Edilen Bulgular:	303
4.4. Doküman Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	314

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	373
5.1. Sonuç.....	373
5.2. Öneriler	382

KAYNAKÇA	384

EKLER.....	416

EK 1. AÇIK UÇLU ANKET.....	416

EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLÂKAT FORMU.....	420
EK 3. ARAŞTIRMA İZNİ	422
EK 4. 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Detaylı Künyeleri	423
EK 5. TARİH DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ANALİZ FORMU	425
ÖZGEÇMİŞ	427

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri	32

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyeti.....	250
Tablo 4.2.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu.....	251
Tablo 4.3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü	251
Tablo 4.4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübeleri.....	252
Tablo 4.5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretiminden Sorumlu Oldukları 10. ve 11. Sınıf Tarih Derslerinin Oranını Gösteren Tablo.....	252
Tablo 4.6.	Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Cinsiyet Temsiliyle İlgili Daha Önce Almış Oldukları Eğitim Durumlarını Gösteren Tablo	254
Tablo 4.7.	Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Bir Eğitim Alıp Almamaya İlişkin İstek Durumlarını Gösteren Tablo	255
Tablo 4.8.	Kadın Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsili Konusunda Eğitim Alma Gerekliliği Konusundaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri	256
Tablo 4.9.	Erkek Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsili Konusunda Eğitim Alma Gerekliliği Konusundaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri	257
Tablo 4.10.	Tarih Öğretmenlerinin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerini Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınma Düzeyi Açısından Değerlendirmelerini Gösteren Tablo	258
Tablo 4.11.	Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitapları Hazırlanırken Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınıp Alınmaması Gerekliğine İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo	259
Tablo 4.12.	Ders Kitabı Hazırlanmasında Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınması Gerekliğine İlişkin Kadın Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo ..	259
Tablo 4.13.	Ders Kitabı Hazırlanmasında Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınması Gerekliğine İlişkin Erkek Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo ..	260
Tablo 4.14.	Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarını Cinsiyet Rollerinin Temsili Açısından Değerlendirmelerini Gösteren Tablo	261

Tablo 4.15. Tarih Ders Kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili Noktasında Yetersiz Bulan Erkek Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo	262
Tablo 4.16. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarını Kullanırken Toplumsal Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Tablo	263
Tablo 4.17. Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Katkısının Olup Olmayacağına İlişkin Tarih Öğretmenlerinin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	265
Tablo 4.18. Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Sağlayacağı Katkılarla İlgili Erkek Öğretmenlerin Görüşlerini Gösteren Tablo.....	266
Tablo 4.19. Kadın Öğretmenlerin Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Sağlayacağı Katkılarla İlgili Görüşlerini Gösteren Tablo	267
Tablo 4.20. Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yönetenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo	270
Tablo 4.21. Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Devlet Görevlilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo	271
Tablo 4.22. Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yönetilenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo	271
Tablo 4.23. 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Cinsiyet Ayrımı Olup Olmadığıyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo	273
Tablo 4.24. 10. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Kadın ve Erkeğin İmajının Sunuluşuyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo	274
Tablo 4.25. 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Kadın ve Erkeğin İmajının Sunuluşuyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo	275
Tablo 4.26. Tarih Öğretmenlerine Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Metinlerde Kadına Yönelik En fazla Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Yer Aldığı Konuları Gösteren Tablo.....	276

Tablo 4.27. Tarih Öğretmenlerine Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Konularında Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Kadının En İyi Temsil Edildiği Konuları Gösteren Tablo	278
Tablo 4.28. Tarih Öğretmenlerinin 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Nasıl Değerlendirdiklerini Gösteren Tablo	280
Tablo 4.29. Tarih Öğretmenlerinin 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Nasıl Değerlendirdiklerini Gösteren Tablo	281
Tablo 4.30. Tarih Öğretmenlerine Göre 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan Örnekleri Gösteren Tablo	282
Tablo 4.31. Tarih Öğretmenlerine Göre 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan Örnekleri Gösteren Tablo	283
Tablo 4.32. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Kadının Nasıl Temsil Edildiğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo	284
Tablo 4.33. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Kadının Nasıl Temsil Edildiğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo	285
Tablo 4.34. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyetin Nasıl Eşit Olarak Yansıtılabileceğiyle İlgili Görüşlerini Gösteren Tablo	286
Tablo 4.35. Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetini Gösteren Tablo.....	288
Tablo 4.36. Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumunu Gösteren Tablo	288
Tablo 4.37. Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türünü Gösteren Tablo	288
Tablo 4.38. Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerini Gösteren Tablo	289
Tablo 4.39. Tarih Öğretmenlerinin Cinsiyet Kavramının Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo	290

Tablo 4.40. Tarih Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Kavramı Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo	291
Tablo 4.41. Tarih Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temsili Kavramı Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo	292
Tablo 4.42. Tarih Derslerinde ve Tarih Ders kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiline Neden Dikkat Edilmesi Gerektiğini İfade Eden Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo	293
Tablo 4.43. Tarih Öğretmenlerinin Ders kitaplarını Kullanırken Toplumsal Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Tablo	297
Tablo 4.44. Tarih Öğretmenlerinin 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Metinlerini Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Değerlendirme Düzeyini Gösteren Tablo	299
Tablo 4.45. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Gözlenen Konular	303
Tablo 4.46. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Gözlenen Konular	304
Tablo 4.47. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesi Olan Beylikten Devlete (1300-1453) Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Kültür ve Medeniyeti Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	305
Tablo 4.48. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinde Yer Alan Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilât ve Eğitim Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	306
Tablo 4.49. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	308
Tablo 4.50. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesi Olan Türklerde Devlet Teşkilâtı Ünitesinde Yer Alan Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	309
Tablo 4.51. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Türklerde Toplum Yapısı Ünitesinde Yer Alan Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı ve	

Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplumı Yapısındaki Değişim Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	311
Tablo 4.52. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesi Olan Türklerde Hukuk Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Devleti'nde Hukuk Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo	313
Tablo 4.53. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo	315
Tablo 4.54. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo	316
Tablo 4.55. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	317
Tablo 4.56. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Erkek ve Kadın İçin Cinsiyetçilik Yapan İfadeler.....	318
Tablo 4.57. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	318
Tablo 4.58. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler.....	319
Tablo 4.59. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı.....	319
Tablo 4.60. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo	321
Tablo 4.61. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo	321
Tablo 4.62. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	322
Tablo 4.63. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler	323
Tablo 4.64. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	324
Tablo 4.65. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler.....	325

Tablo 4.66. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı.....	325
Tablo 4.67. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo	326
Tablo 4.68. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo	327
Tablo 4.69. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	328
Tablo 4.70. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler	329
Tablo 4.71. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	329
Tablo 4.72. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler.....	330
Tablo 4.73. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı.....	331
Tablo 4.74. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo	332
Tablo 4.75. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo	333
Tablo 4.76. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	333
Tablo 4.77. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler	334
Tablo 4.78. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	335
Tablo 4.79. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler.....	336
Tablo 4.80. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı.....	336
Tablo 4.81. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo	338

Tablo 4.82. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo	338
Tablo 4.83. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo	339
Tablo 4.84. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo.....	340
Tablo 4.85. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	341
Tablo 4.86. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler.....	342
Tablo 4.87. 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı.....	342
Tablo 4.88. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo.....	344
Tablo 4.89. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo	344
Tablo 4.90. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	345
Tablo 4.91. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo.....	346
Tablo 4.92. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	347
Tablo 4.93. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler	348
Tablo 4.94. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	348
Tablo 4.95. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo	350
Tablo 4.96. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo.....	350
Tablo 4.97. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo.....	351

Tablo 4.98. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo	352
Tablo 4.99. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	352
Tablo 4.100. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler	353
Tablo 4.101. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	353
Tablo 4.102. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo	355
Tablo 4.103. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo	355
Tablo 4.104. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda Kadın Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler	356
Tablo 4.105. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	357
Tablo 4.106. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler	357
Tablo 4.107. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	358
Tablo 4.108. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo	359
Tablo 4.109. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo	359
Tablo 4.110. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo	360
Tablo 4.111. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo	361
Tablo 4.112. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	361
Tablo 4.113. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	362

Tablo 4.114. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo	363
Tablo 4.115. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo	364
Tablo 4.116. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo	365
Tablo 4.117. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo	366
Tablo 4.118. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	366
Tablo 4.119. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımda	
Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler	367
Tablo 4.120. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki	
Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	368
Tablo 4.121. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo	369
Tablo 4.122. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo	370
Tablo 4.123. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek	
Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo	370
Tablo 4.124. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında	
Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo	371
Tablo 4.125. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımda	
Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler	371
Tablo 4.126. 11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki	
Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı	372

KISALTMALAR DİZİNİ

- BM** : Birleşmiş Milletler
- CEDAW** : Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (Convention On The Elimination Of All Forms Of Discrimination Against Women)
- Çev.** : Çeviren
- ILO** : Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)
- KADER** : Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği
- KSGM** : T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Merkezi
- KSSGM** : T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Merkezi
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- STK** : Sivil Toplum Kuruluşu
- TCK** : Türk Ceza Kanunu
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TÜSİAD** : Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- UNICEF** : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (The United Nations Children's Fund)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanın daha çocukken kavramaya başladığı cinsiyeti, değiştirilemeyen bir unsur olarak kimliğini oluşturur ve birey de bu cinsiyete özgü gelişerek hayat yolunda ilerlemeye başlar. Toplum, bu süreçte kendisi için istediği kalıba girmiş olan kadını ve erkeği yaratır. Başka bir deyişle cinsiyet sadece doğumla kazanılmış bir özellik ya da tek başına bir unsur olarak kalmaz. Toplum her iki cinsten bulunmasını istediği nitelik ve özellikleri yavaş yavaş bireylere yükleyerek kadın ve erkek kavramını, bireye kadınlık ve erkeklik olarak kazandırır. Bu durumun aksi oluştuğunda, her iki cinsiyet sahibi bireyler kendi kimliklerini toplumun isteği dışında oluşturmuş olurlar. Kendi kimliklerini toplumun isteği dışında oluşturmuş bireyler, toplumda dışlanan grupları oluştururlar. Bu gruplar toplumun oluşturmak istediği cinsel kimlikleri reddettiklerinden toplum bu grupları kendisinin bir parçası olarak kabul etmez ve hepsini yok sayar.

Cinsiyet rolleri toplumdan topluma farklı özellikler göstermektedir. Ataerkil toplumlarda kadın çalışsın ya da çalışmasın, evde hem çocuklarının hem de eşinin hizmetçisi rolündedir. Böyle toplumlarda kadın yemek yapar, bulaşık ve çamaşır yıkar, ütü yapar, evi süpürür-siler ve evinin bir nevi bekçiliğini yapar. Bu roller kadınların büyük çoğunluğu tarafından kabul gördüğü için kadının asli vazifeleri olarak yerleşmiştir. Oysaki bir erkeğin yukarıda sayılan işleri yapması erkekliklerinden hiçbir şeyi kaybettirmeyeceği gibi, eşinin memnuniyetini kazanmasını sağlamanın yanında, ev işlerinin sorumluluğunu paylaşarak yükünün azalmasına da yardımcı olacaktır. Ne yazık ki toplum, yukarıda saydığımız işleri kadına verdiği için, bir erkek tarafından bu işlerin yapılması ayıplanır ve kınanır. Bununla birlikte geleneksel toplum, sözde hafif ancak gerçekte ağır olan işleri kadına yaptırdıktan sonra, ona teşekkür etmez. Çünkü tüm bu işleri kadın olmanın gerektirdiği işler olarak görür. Aslında toplum kadına verdiği roller nedeniyle kendisiyle de bu konuda çelişmektedir. Çünkü bir yandan kadını narin, korunmaya muhtaç ve zayıf olarak görürken, erkeği güçlü ve mücadeleci olarak görür; diğer bir yandan ise yapılması ağır olan ev işlerini kadına yükler. Böylece kendisiyle ve yaptırımlarıyla ne kadar büyük bir çelişki içinde olduğunu da gösterir.

Toplumlarda çocuklara cinsiyet rollerini vermenin farklı şekilleri bulunmaktadır. Günümüzde çocuk yetiştirirken kız çocuklarıyla oyuncak bebek ve pembe renk; erkek çocuklarıyla oyuncak araba ve mavi renk genelde özdeşleştirilmiştir. Buna rağmen pembe, lila, mor, kırmızı gibi kız çocuklarına giydirilen hatta onların üzerlerine yapıştırılan bu renkler; erkek çocuklar tarafından büyüyünce tişört, gömlek vb. giysilerde rahatlıkla toplumdan hiç çekinmeden giyinilebilmektedir. Oysaki küçük yaşlardaki erkek çocuklara özellikle de pembe renkli kıyafetlerin giydirilmesi yasakmış, ayıpmış ya da yanlışmış gibi toplumun büyük bir kısmında giydirilmemektedir. Acaba aynı bireylerin, büyüdüklerinde cinsiyetleri değişmediğine göre, değişen ne oluyorki bu renk yasağı aniden kalkıyor? Bu konuyla paralel bir şekilde Giddens (2000) da toplumsal cinsiyet açısından objektif olarak görünen kimi oyuncakların aslında öyle olmadıklarını vurgular ve der ki:

Oyuncak yavru kedi veya tavşan kızlara; aslan veya kaplanların ise erkeklere uygun oyuncaklar olduğu düşünülür. Burada da görüldüğü gibi daha çocukken bile kızlara yani geleceğin kadınlarına uysal, itaatkâr olan hayvan oyuncaklar verilirken ya da belkide sevdirmeye çalışılırken; erkeklere ise saldırgan, çok daha güçlü ve hâkim olan oyuncaklar verilmektedir ya da sevdirmeye çalışılmaktadır.

Geleneksel toplumlarda erkek çocukların “o işleri kızlar yapar”, “sen kız mısın?” cümleleri ile evde annesinin işlerine yardım etmesi engellenip, erkek çocuklar psikolojik olarak itelenerek, sözde erkek olmaya güdülenmek amacıyla, anne hizmetçi rolüne büründürülmektedir. Kız çocuklarına oyuncak bebek alınması ise onları ilerdeki yaşlarında anne olmaya güdüleme ve böylece bebeğin bakım işlerini bir şekilde öğrenmelerini sağlama, çocuğun oyundan çok aslında gelecekteki rolüne hazırlandığının bir kanıtıdır. Öyle ki, kız çocuklarına hitap edilirken “prenseseim, güzel kızım, nazlı ceylanım, minik papatyam”; erkek çocuklarına “koçum, aslanım, yakışıklı oğlum, paşam” gibi sözlerle duyularına hitap ederek davranışlarının şekillendirilmesi bizzat toplum tarafından yapılmaktadır.

Anadolu'nun pek çok yöresinde bebeklerle ya da kızlarla oynayan veya saçını uzatılan erkek çocuğuna “kız gibi”; erkek gibi saçını kestirilen ya da erkek çocuklarla oynayıp onlar gibi konuşan ve hareket eden kız çocuklarına ise “erkek Fatma” gibi yakıştırmalar yapılmaktadır. Eşine yardım eden, eşinin görüşlerini dikkate alan erkeğin “kılıbık” olarak toplum tarafından etiketlenmesi de aslında toplumun verdiği cinsiyet rollerinin dışına çıkılması durumunda uyguladığı örtük bir yaptırım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte toplumda eşlerine ev işlerinde yardım eden, çocuklarıyla daha fazla vakit harcayan erkekler de vardır. Bu erkekler modern toplumda “centilmen” olarak adlandırılırken toplumun “hayat müsterektir” sözünün de temsilcilerini oluşturmaktadırlar.

İnsanlığın geçmişine baktığımız zaman, cinsiyetler arasındaki iş bölümü ve toplumda her iki cinsiyetin yararlandığı hakların iki cinsiyet arasında eşitsiz bir şekilde bölüştürülmüş olduğu net olarak görülmektedir. Toplumda kadın, doğurgan, doğurduğu çocuğunun ve evlendiği eşinin bakımını üstlenen, evin sorumluluğunu taşıyan bir varlık olarak görülmektedir. Erkeğin ise, çalışıp para kazanmak, eşine ve çocuğuna sahip çıkmak gibi rolleri vardır. Eski toplumlarda kadınlara yönetme hakkı verilmezken yönetilen olarak görülüyordu. Hatta köle ve cariye denirken akla ilk gelen cinsiyet kadın olmaktadır ve bu algı ataerkil toplumlarda hâlâ devam etmektedir.

Toplumlardaki cinsiyet rolleri ve algılarının oluşmasında en etkili unsurlardan bir tanesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimidir. Eğitim kurumları toplumun değer, inanç, hayata bakış ve algılayışlarını doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğrenciye aktarırlar. Aktarımı yapılan bu unsurlar arasında cinsiyet rolleri de bulunmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, problem durumu, araştırma problemi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgi verilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerde toplumsal cinsiyetin (kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin) temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde yeni geliştirilen tarih müfredatının ışığı altında oluşturulan ve 2009 yılından itibaren yayımlanan tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili ne düzeyde olduğuyla ilgili bilimsel çalışmaların olmaması, bu tür bir çalışmaya olan ihtiyacı göstermektedir. Buna ilaveten, tarih ders kitaplarında cinsiyet temsili hakkında öğretmenlerin görüş, düşünce ve uygulamaları konusunda da yeterli araştırmaların bulunmaması bu tür bir çalışmanın önemli bir boşluğu doldurabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sağlayacağı katkıların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Elde edilen veriler, öncelikle 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsil düzeyini göstermesi ve tarih öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini ortaya koyması açısından önemlidir.
- Araştırma, elde edilen verilere dayalı olarak incelenen 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin dengeli bir biçimde temsiline yönelik öneriler getirmesi açısından önemlidir.
- Araştırma, tarih ders kitaplarının hazırlanmasında söz sahibi olan yetkililerin toplumsal cinsiyete ilgilerinin çekilmesine katkı sağlayabilir.
- Elde edilen veriler tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin eşit temsili için kamuoyu baskısı oluşturmaya zemin hazırlayabilir.
- Araştırma verileri, tarih ders kitabı yazarlarına tarih ders kitaplarının hazırlanmasında toplumsal cinsiyetin eşit temsili konusunda yol gösterebilir.
- Araştırmanın sonuçları, tarih alanında müfredat programı geliştiren program geliştirmecilere, programlarda toplumsal cinsiyetin eşit temsili konusunda yol gösterebilir.

- Araştırmanın sonuçları, tarih öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ve tarih ders kitaplarının kullanımında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yeterliliklerini ortaya koyarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konudaki hizmet içi planlamasına yol gösterebilir.
- Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet konusunda farkındalıklarını geliştirilebilir.
- Ortaya konan veriler ve öneriler, ülkemizde demokratik eşitlik anlayışına göre ders kitabı hazırlama bilincinin gelişmesine de katkı sağlayabilir.

1.3. Araştırmanın Problem Durumu

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili çalışmaların geçmişi 15. yüzyılın ilk çeyreğine kadar indirilmektedir (Commeyras ve Alvermann, 1996). 15. yüzyılda Batı'da ilk profesyonel tarih yazarı olarak kabul edilen Christine de Pisan, erkek dominant tarih yazımını eleştirmiştir (Commeyras ve Alvermann, 1996). Buna rağmen, bu konunun aktif olarak gündeme gelmesi geçen asrın ikinci yarısından sonradır.

Ders kitaplarında cinsiyet ön yargıları ve cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaların popüler olması ise, özellikle Amerika ve Batı Avrupa merkezli olmak üzere II. Dünya Savaşı sonrasıdır (Scott, 1993). Özellikle 1970'li yılları takiben, tarih ders kitaplarındaki metin ve görsellerde cinsiyet temsilinin nasıl olduğu, temsil oranlarının ne olduğu ve temsilde kullanılan dil ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

1971 yılında Trecker Amerikan tarih kitaplarında kadın konulu çalışmasını yayınlamıştır. Bu çalışmada, Amerikan tarih ders kitaplarının erkek dominant bir anlayışla yazıldığı ve kadının kitaplarda nadiren temsil edildiğini ifade etmektedir (Trecker, 1971). Amerika'da yapılan çalışmalar 1970 ve 1980'li yıllarda tarih ders kitaplarında kadının aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olduğunu göstermektedir (Black, 2012). Bu dönemde Fransa'da tarih ders kitaplarında yapılan bir çalışma, Amerika'da olduğu gibi Fransa'da da kadının tarih ders kitaplarında erkeğe oranla istenilen düzeyde temsil edilmediğine işaret etmektedir (Marshall, 1997). Batı Avrupa ülkelerinden olan İngiltere'de de 1980'lerden sonra kadının ders kitaplarında temsili araştırma konusudur. Osler (1994), İngiltere'de 36 tarih ders kitabını görsel materyaller,

etkinlikler ve dil açısından incelemiştir. Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarında erkeğin dominant bir şekilde temsiline karşın, kadının yeterli düzeyde temsil edilmediğine işaret edilmektedir (Osler, 1994).

Tarih ders kitaplarında cinsiyet temsili ve kadın konularında 2000’li yıllarda da çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemde Amerika’da yapılan çalışmalar, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili için eskiye oranla daha iyi bir seviyede olduğunu gösterse de, ders kitaplarının hâlâ erkek dominant bir anlayışla oluşturulduğunu vurgulamaktadır (Chick, 2006). İrlanda’da yapılan diğer bir çalışma ise, 2000’li yıllarda bu ülkede ders kitaplarının cinsiyet önyargısı barındırdığına işaret etmektedir (Redmond, Valiulis, Raftery ve Harford, 2006). Aynı dönemde Avusturalya’da yapılan benzer bir çalışmanın sonuçları diğer ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Lee ve Collins, 2009). Bir diğer Avrupa ülkesi olan Yunanistan’da Repoussi (2005) tarafından yürütülen araştırmalarda elde edilen veriler diğer ülke verilerini destekler nitelikte olup, araştırmacı, tarih ders kitaplarında erkeğin güç temsilcisi olarak vurgulanırken, kadının da ikinci plana itildiğini belirtmektedir. Güney Afrika’da tarih ders kitaplarında cinsiyet temsiliyle ilgili yapılan diğer bir çalışma ise, yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili araştırmalar aynı zamanda UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]’nın yakın ilgi alanındadır. UNESCO (2009) farklı alanlarda toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalar yapmanın yanında, ders kitabı analizlerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda ilkeler belirleyerek kitaplar yayınlamaktadır.

Türkiye’de ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili çalışmalar 1990’ların başından itibaren artmış olmasıyla birlikte, 70’li yılların sonundan itibaren bu konuda araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi, Tan (1979) tarafından gerçekleştirilmiş olup, araştırmacı, ilkökul birinci sınıflar için yardımcı kitap olarak kabul edilen yeni alfabede çizilen 25 kadın figürünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen kitapta kadının geleneksel cinsiyet rollerinde temsil edildiğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışma ise, 1876-1918 dönemi yayınlanmış bazı Osmanlı ders kitaplarının incelenmesine dayanmaktadır. Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarında temel vurgunun erkek üzerinde olduğu görülmektedir (Doğan, 1993). Buna ilaveten,

diğer bir araştırma ise, ilköğretim düzeyinde 1928-1994 yılları arasında yayınlanmış ders kitaplarında cinsiyetin incelenmesidir (Gümüšoğlu, 1994). Esas amacı, belirtilen tarihler arasında ilköğretim ders kitaplarında cinsiyet temsilinin nasıl oluştuğunu ortaya koymak olan bu araştırma sonuçlarına göre, 1945 sonrası ders kitaplarında kadının rol ve sorumluluğunun değiştiğı, daha fazla ev içi alanda ve ev içi rollerde temsil edildiğı anlaşılmaktadır.

2000’li yıllarla beraber ülkemizde özellikle ilköğretim düzeyi ders kitaplarında kadının temsilinin incelemesine dayalı çalışmalarda bir artış meydana gelmiştir. Bu çalışmalardan birisi olan, “İlköğretim Ders kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” adlı araştırmanın sonuçlarına göre; kadın, çocuklarla birlikte, çocuğa yönelik eylemlerde bulunurken, ev içerisinde ve ev çevresinde gösterilmektedir. (Esen ve Bağlı, 2003). Diğer bir çalışma ise, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]’e bağlı ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda okutulan ders kitaplarını cinsiyetçilik açısından incelemiştir (Asan, 2006). Araştırmanın sonuçlarına göre; incelenen kitaplarda erkek resimlerine kız resimlerine oranla daha fazla yer verildiğı görülmüştür. Bu araştırmalara ilaveten, Yorgancı (2008), Asan (2010), Kılıç ve Eyüp’ün (2011) ilköğretim düzeyi ders kitaplarında kadının temsiliyle ilgili bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da kadın, diğer çalışmaların sonucunda olduğu gibi ev içi alanda ve geleneksel rollerde temsil edilmektedir.

Son yıllarda ülkemizde ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin eşit biçimde temsiliyle ilgili çalışmalar ve iyileştirmeler yapılmıştır. Özellikle ilköğretim düzeyinde Türk ders kitaplarında cinsiyet temsili konusundaki araştırmalar sonuç vermiş ve Hayat Bilgisi ders kitapları toplumsal cinsiyetin temsili açısından yenilenmiştir. Bu çerçevede, Hayat Bilgisi ders kitaplarında kadına daha fazla yer vermenin yanında, kadının rol ve sorumlulukları da ev dışına çıkarılmaya çalışılmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsilinde bu olumlu gelişmeler olmasına rağmen, liselerde okutulan tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsili konusunda geleneksel anlayış halen devam etmektedir. Başka bir deyişle, lise tarih ders kitapları erkek dominant bir anlayışla yazılmış olup, bu ders kitaplarındaki metin ve görsellerde kadınların ve çocukların istenilen düzeyde temsil edilmediğı görülmektedir. Ülkemizde tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilini gösteren çalışmaların yeterli düzeyde olmamasının yanında, bu konuyla ilgili tarih öğretmenleriyle yürütölen çalışmaların

bulunmadığı görülmektedir. Bu çerçevede bu boşluğu doldurmak amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.4. Araştırma Problemi

10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyetin temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.4.1. Alt Problemler

1- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsil oranı nedir?

2- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin rol, sorumluluk ve statüleri nelerdir?

3- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsillerinde nasıl bir dil kullanılmaktadır?

4- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabının öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bilgi ve eğitim düzeyleri nedir?

5- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabının öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkındaki görüşleri nelerdir?

6- 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsili hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

7- 10. ve 11. sınıf tarih öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin derslerinde ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate alma düzeyleri nelerdir?

Çalışmanın ilk aşaması, doğrudan 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının analizini içermektedir. Araştırmada 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının kullanılmasının temel nedeni, 10. sınıf tarih ders kitabının tamamının, 11. sınıf tarih ders kitabının ise önemli bir kısmının Osmanlı Devleti'ni konu edinmesidir. Başka bir deyişle çalışmanın bir boyutu, Osmanlı Devleti ile ilgili konuları içeren ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğini tespit etmeyi hedeflemektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma konu bakımından 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan Osmanlı tarihiyle ilgili konuları incelemektedir. Bunun dışında çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise, Trabzon ilinde görev yapan, 10. ve 11. sınıf tarih derslerinden sorumlu olan öğretmenlerle çalışılmış olmasıdır.

1.6. Tanımlar

Ders Kitabı: Unesco'ya göre “Kapakları dışında en az 49 sayfa olan ve süreli niteliği bulunmayan basılı yayın şeklidir” (Ceyhan ve Yiğit, 2004'ten aktaran: Demircioğlu, 2011, 8).

Ders Kitabında Görsel: Ders kitabında yer alan harita, tablo, grafik, resim, karikatür, şema, tarih şeridi, minyatür, fotoğraf, gravür gibi renkli veya renksiz göze hitap eden unsurların tamamına verilen genel isimdir.

Cinsiyet: “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiye ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks” (www.tdk.gov.tr - a).

Toplumsal Cinsiyet: Kadın ve erkek için toplumun ve kültürün belirlediği, her iki cinsiyet tarafından benimsenen roller, görevler, haklar, sorumluluklar ve davranışlar bütünüdür. Tüm bunlar kültürden kültüre göre değişebilir. Bir toplumun kadından ve erkekten beklediği dişi ve eril rolleri, o topluma ait kıyafet, vücut dili, sözlü ve sözsüz iletişim şekilleri, vb. her şeyi yansıtır (Sabuncuoğlu, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak, ilgili literatürde konu hakkında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Cinsiyet Nedir?

Kişinin kendi cinsiyeti ile ilgili içsel algısı ve deneyimleri, kadın ya da erkek olmak ile ilgili farkındalığı onun cinsiyetini oluşturur. Çünkü her insan dünyaya belirlenmiş bir cinsiyet ile gelir. Cinsiyetle ilgili yapılabilecek belki de en basit tanım “iki farklı cinsin birbirinden farklı özellikleriyle ayrılması” dır. Türk Dil Kurumu [TDK] Sözlüğü’nde cinsiyet: “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiği ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks” (www.tdk.gov.tr -a) olarak verilmiştir.

İlgili literatür incelendiği zaman pek çok cinsiyet tanımının yapıldığı görülmektedir. Cinsiyet, cins, cinslik (İngilizcede: gender, Fransızcada: genre, Almandada: genus olarak adlandırılır) terimleri dil bilgisi kitaplarında genelde “bazı dillerde kelimelerin gramer bakımından erkeklik, dişilik veya yansırlık özelliği taşıması”dır. Biyolojik olarak insan, 46 kromozomdan oluşur ve bu kromozomların 44 tanesi ikiyeşerli eşleşerek fiziki özellikleri oluştururken son eşleşmede cinsiyet belirlenir. Annedeki yumurtalarda X kromozomu, babanın spermelerinde hem X hem Y kromozomu vardır. Eğer sperm X ise cenin kız olur, Y ise erkek olur (Moir ve Jessel, 2002).

“Kadının ve erkeğin biyolojik doğası, insan organizmasını sınırlayan dar bir kapalı alan gibi değil de, aksine üzerine çeşitli yapıların inşa edilebildiği bir temel olarak görülmelidir” (Friedle, 1975’ten aktaran: Şimşek, 2011,45). Doğumla birlikte bu şekilde ortaya çıkan cinsiyetin bebek farkında değildir. Öncelikle ailesi ve yakın

çevresi başta olmak üzere toplum, o bebeğin doğumla getirdiği cinsiyete göre davranmaya başlar. Bebekler iki yaşlarına geldiklerinde kendi cinsiyetlerini ve diğer cinsiyeti de tanıyarak annelerinin dişi, babalarının erkek olduğunu bilirler (Fredman, 1989). Bebek kendi cinsiyet kimliğini bu davranışları ya taklit ederek ya da özendirilen davranış modellerini benimseyerek yavaş yavaş inşa eder. Bebek, çocukluğa, oradan da yetişkinliğe geçerken toplum kişileri kadın ve erkek olarak tanımlar. Cinsiyet, toplumun bireye verdiği bir konumdur ve değiştirilemez. Bireyler bu konumları üzerinde kontrole sahip olmadıklarından eğitimleri ya da meslekleri aracılığıyla bu konumlarını belirleyebilirler (Sullivan, 2003).

İnsanlarda ilk kimlik olarak “erkeğim” ya da “kızım” gibi cinsel farklılıklar öğretilerek kabul etme belirtilir ve bu kimlik şüphesiz kişiler için en uzun süreli, en kapsamlı olanıdır. Çünkü çocukluk boyunca, ailenin, eğitimcilerin, kültürün, çevrenin ve toplumun çocuğa uygun gördüğü davranış, kişilik, ilgi ve değerler belirlenerek yaşam boyunca gelişimi devam ettirir (Millett, 1987). Cinsiyet, her toplumun kendi içinde önemli bir sosyal anlama sahip olduğu için, kadınlar genelde “anne” ve “eş” gibi toplumsal cinsiyet rollerle tanımlanırken, erkekler ise mesleklerindeki unvanlarıyla tanımlanırlar (Payne, 1997). Cinsiyet, sosyal analiz çalışmalarında en temel ve en önemli demografik bir değişkendir. Cinsiyet kadar kalıcı ve cinsiyet kadar kolaylıkla tanımlanabilen herhangi bir toplumsal kategori olması zordur (Demirtaş, 2000’den aktaran: Keleş, 2008).

2.1.2. Toplumsal Cinsiyet Nedir?

Toplumsal cinsiyet (gender) kavramının kullanımı, II. Dünya Savaşı öncesine kadar indiği iddia edilmektedir. Nellie Oudshoorn (1994’den aktaran: Sayer, 2011), toplumsal cinsiyetin ilk olarak 1930’larda, psikolojik karakterlerin fizyolojik cinsiyetten farklı olduğunu ortaya koymak üzere kullanıldığını belirtmektedir (Oakley, 1997’den aktaran: Sayer, 2011). Buna karşın Marshall (2000’den aktaran: Sayer, 2011) ise bu kavramın ilk defa, 1950’lerin ortalarında psikoloji alanında kişilik patolojilerinin tedavisi alanında kullanıldığını iddia etmektedir. Bu süreçte toplumsal cinsiyet, kişinin toplumdaki kimliği olarak kavramlaştırılmış ve bir kişinin kadın ya da erkek olduğuna dair öz algısı olarak tanımlanmıştır.

Toplumsal cinsiyetle ilgili en kapsamlı araştırmaları ise Amerika’da psikiyatrist ve psikanalist olan Robert Stoller’ın yaptığını ve 1968 tarihli “Sex and Gender” isimli kitabında kadınlık ve erkekliği birbirinden ayırmak için bu kavramları kullandığını belirtmiştir (Gonzalez ve Sheidler, 2008’den aktaran: Ecevit, 2011). Yine toplumsal cinsiyet kavramının, 1970’lerin başlarında kullanılmaya başlandığını söyleyenler de bulunmaktadır (Pilcher-Whelehan, 2004). Özetle toplumsal cinsiyet kavramının ne zaman ortaya çıktığı ve kullanılmaya başlandığı ile ilgili olarak değişik görüşler bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik cinsiyet kavramından ayırabilmek için kullanılmış bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki ilişkilerin ve rollerin bütünü olarak, toplumun kendisince inşa edilerek öğrenilen, dinamik olan ve zaman içinde değişebilen bir kavramdır (Yamanoğlu, 2008). Başka bir deyişle, toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek için toplumun ve kültürün belirlediği, her iki cinsiyet tarafından benimsenen roller, görevler, haklar, sorumluluklar ve davranışlar bütünüdür. Tüm bunlar kültürden kültüre göre değişebilir. Bir toplumun kadından ve erkekten beklediği dişi ve eril rolleri, o topluma ait kıyafet, vücut dili, sözlü ve sözsüz iletişim şekilleri, vb. her şeyi yansıtır (Sabuncuoğlu, 2006).

Birey cinsiyet rollerini doğumundan itibaren ailede, toplumsal çevredeki deneyimleri aracılığıyla ve kurumsal yollardan öğrenir. Bir toplumdaki cinsiyet rolleri, o kültürdeki kadınlarla ve erkeklerle ilgili olan davranışlar, inançlar, değerler ve kültürel beklentiler sosyal olarak tanımlanan özelliklerdir. İşte bu nedenlerle, toplumsal cinsiyet kavramının içini dolduran her şey, bir toplumdan diğer bir topluma farklılık gösterir (Newman, 2002; Cincotta, 1978’den ve Wharton, 2005’den aktaran: Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007). Bu bakımdan toplumsal cinsiyet; farklı kültürlerde farklı olarak tanımlanan, sosyal olarak kurulmuş erkeklik ve kadınlık kategorileri, bu iki cinsiyete sunulan sosyal olarak dayatılmış yükümlülükleri ve davranışları belirtir (Bilton, Bonnett, Jones, Lawson, Skinner, Stanworth, Webster, 2008). Yine Oakley (1972) toplumsal cinsiyeti, toplum tarafından oluşturulan, kadınlarla erkekler arasında tarihi ve kültürel olarak değişebilen bir kavram olarak tanımlamaktadır (Marshall, 2000’den aktaran: Sayer, 2011). Bu farklılıklar bir ülkeden diğer bir ülkeye, hatta aynı ülkede yer alan bir köyden diğer bir köye, geleneklerine, çevrenin koşullarına, sosyal ve ekonomik durumlarına göre değişebilir (Fazlıoğlu, 2003’ten aktaran: Yamanoğlu, 2008).

Dünyadaki her kültür, o kültürün kendisinde barınan kadının ve erkeğinin her davranışını belirleyen, cinsiyetlere yönelik belirli statülere ve rollere sahip olarak devam eder. Tüm bunlar, o toplum içerisinde ayırıcı özellik olarak ortaya çıkarlar (Dönmezer, 1988). Bir toplumda cinsiyet rolleri, belirli statülere göre şekillenerek, kendi bünyelerinde pek çok değeri bulundurarak, bireylerden gerçekleştirilmesi beklenen ve istenen davranışları göstererek topluma yön verirler (Arkanoç, 1993). Yani bir toplumdaki cinsiyet rolleri, o toplumda yaşayan kişilerin cinsiyetlerine bağlı olarak, o toplumun kişilerden beklediklerini, alışkanlıklarını ve değerlerini içinde barındırırlar.

Çocuklar toplum içerisinde büyürken, toplum onlara cinsiyetlerine uygun kuralları ve davranışları öğretmektedir. Bu kuralları ve davranışları aile, medya, arkadaş grupları ve okul gibi belirli çevrelerde toplumun onlara ön gördüğü şekilde edinmeleri beklenir (Connell, 1998). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar yavaşça kendini diğer çocuklardan ayırarak, toplumsal cinsiyeti çok kolay bir şekilde öğrenerek kullanmaya başlarlar (Zemore, Fiske ve Kim, 2000'den aktaran: Keleş, 2008). Kız ve erkek çocuklar, birbirlerinden farklı cinsiyetçi kodlarla sosyalleştirilirler. Sosyalleşmede temel olan ailede, okulda, çevrede ve kitle iletişim araçlarında yer alanlar çocuğu biyolojik cinsiyetine uygun kalıp yargılara göre yetiştirmektedirler. Öğretilmeye çalışılan tüm roller, bireylere yaşam boyu hatırlatılarak, bu rollerin yeniden üretilmesi sağlanmaktadır.

Geleneksel ve ataerkil toplumlarda kızlardan her zaman iyi bir ev kadını, iyi bir anne ve iyi bir eş olma rolü beklenirken, erkeklerden ise başarılı olma ve ailenin geçimini sağlama rolleri beklenmektedir. Türk toplumunda sıklıkla kullanılan “hanım hanımcık” deyiimi kadına yönelik toplumsal cinsiyet içerisindeki beklentileri gösterirken “beyefendi gibi” denilerek de erkeğe yönelik toplumsal cinsiyet içerisindeki beklentileri gösterir. Toplumsal cinsiyet kavramının içerisinde biyolojik olarak farklılıklarımız değil, kadın ve erkek olarak yaşadığımız toplumun bizi kendi açısından nasıl gördüğü, değerlendirdiği, algıladığı, düşündüğü, yargıladığı ve nasıl davranmamızı beklediği hakkında kendi değerleri, beklentileri, yargıları ve rolleri vardır (Ersöz, 2010).

Sosyalleşme ile kız ve erkek çocuklar nesnelerden, faaliyet ve etkinliklerden, oyunlardan, mesleklerden ve kişilik özelliklerinden kendilerine uygun olan ya da uygun olmayanları ayırt etmesini öğrenirler (Dökmen, 2006). Toplumsal cinsiyet ilişkilerinin

düzenlenmesinde aile, okul ve medya gibi kurumların hepsi farklı oranlarda toplumsal cinsiyetin oluşturulmasında etkin bir rol oynamaktadırlar (Atauz, Kardam, Saktanber ve Yalın, 1999). Bu nedenle toplumsal cinsiyet bilinçli bir kimlik olmamasına rağmen, çevremizde ve çevremizde yer alan kurum ve kuruluşlarda sürekli olarak oluşturulur (Yorgancı, 2008).

Hemen hemen her toplumda kadınların erkeklere göre ikincil konumda sayılması cinsiyete değil; toplumsal cinsiyete dayalıdır. Her toplum, kendi kız ve erkek çocuklarına, kadınlarına ve erkeklerine, yaşadıkları o toplumun cinsiyet rollerine göre farklı görevler ve sorumluluklar verir (Bhasin, 2003). Toplumsal cinsiyet düzeni içerisinde erkek olmaya dair özellikler, erkekler tarafından sosyalleşme süreçleri ile öğrenilir ve benimsenir. Erkekler büyüme süreçleriyle birlikte içinden geçtikleri sosyalleşme sürecinde, kadınlar üzerinde egemenlik kurmayı da kapsayan güç veya iktidarla özdeşleştirilirler (Ruxton, 2004'den aktaran: Sayer, 2011). Bu konuya atıf yapan Hirata, Laborie, Le Doare, Seniorier (2009) de toplumsal cinsiyette iktidar ve egemenlik ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için erkeklerin, toplumsal cinsiyetçi tavır ve davranışlarının kesinlikle değişmesi gerektiğini ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında erkeklerin kilit rollerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hearn, 2001'den aktaran: Sayer, 2011). Kavram çerçevesinde erkek bedenine erkekliğini veren, yalnızca sahip olduğu bedeni değildir. Toplumsal tanımı gereğince bu erkekliği alır. Cinsellik de doğal bir süreci takip etmez, o da toplumsal bir sürecin parçası olarak gelişir (Connell, 1998). Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyeti tek bir şey, ama toplumsal cinsiyeti çok daha fazla bir şey olarak gösterir. Cinsiyetimiz belirlenirken sadece cinsel organımıza bakılır. Ancak her kültürün kızları ve oğlanları değerlendirmesi başkadır. Her kültür onlara farklı roller, tepkiler ve nitelikler verir (Bhasin, 2003).

Kadınlar ve erkekler, doğdukları andan itibaren farklı muamelelerle karşılaşır. Cesaretlendirildikleri ya da cesaretlerinin kırıldıkları ilgi alanları, toplumun öngördüğü anlayış içinde belirlenerek doğal olarak kabul edilir ve o şekilde yaşam devam eder (Bauman, 1998). Bir toplumda kız ve erkek çocuklara farklı davranılması, cinsiyetlerine uygun davranışlarının pekiştirilirken, uygun görülmeyenlerin olumsuz karşılanması ya da cezalandırılması, cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasına ve cinsiyete uygun davranışların öğrenilmesini zorlaştırmaya neden olur (Bostancı, 2008). Toplum

içerisinde belirlenen bu tutum, rol ve davranışlar o kadar kesin sınırlarla çizilmişlerdir ki, kişiler bunların dışına çıktıklarında çok ağır tepkilerle karşılaşır (Çelebi, 1990). Çocuklar 2-3 yaşlarından itibaren kendilerini kız ya da erkek olarak sınıflandırmaya; daha sonra ise cinsiyet rolleriyle ilgili bilgileri içselleştirerek hayata geçirmeye başlarlar. Cinsiyet rolüne uygun davranmayı model alma, taklit etme, özdeşleşme yoluyla öğrenirler. 3,5 yaşlarında geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını oyun, oyuncak, giysi ve eşya seçimlerinde kullanmaya başlarken; 4-5 yaşlarında ise kendilerine kalıp yargılı bir takım hedefler belirlemektedirler. Örneğin kızlar daha çok hemşireliği, erkekler ise doktorluğu seçmektedir (Biernat, 1991). Böylece bireyler kendileri için toplumsal cinsiyet kavramını öğrenmiş olurlar.

Toplumların kültürleri, o toplumdaki cinsiyetlere göre, toplumsal cinsiyet rollerini, cinsiyet kültürünü, o cinsiyetlere yönelik değer, tutum ve davranışların nasıl olması gerektiğini belirleyerek, toplumdaki bireyleri uyarıp, sınır koyar, rehberlik eder ve yönlendirir. İşte bu kültür, insanlar arasındaki ilişkilerin oluşturulmasını ve toplumsal düzenin kurulmasını sağlayarak toplumunun geleceğine yön verir (Ersoy, 2009). Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklar, toplumsal olarak nasıl algılanırsa, oluşan toplumsal cinsiyet rolleri de toplumsal cinsiyete dayalı olan işbölümünü meydana getirir. Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Toplum, kadın ve erkeğin rollerine uygun davranmalarına, yaşadıkları toplumun toplumsal aidiyet duygularını pekiştirmeye yardımcı olur ve bunların toplum tarafından alınmasını sağlar. Toplumsal cinsiyet rolleri zamana, mekâna, kültüre, gelir düzeyine, sağlık durumuna, dinsel kimliğe ve siyasi konuma benzer değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir (Atauz ve diğerleri 1999'dan aktaran: Bütün, 2010).

Görüldüğü gibi toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyet kavramından oluşan ama ondan çok daha fazlasını ifade eden bir kavramdır. Öyle ki toplumsal cinsiyet, bulunduğu toplumun her şeyini toplumun üyesi olanlara yerleştirmiştir. Fakat toplumların kadından ve erkekten tüm beklentilerinin akademik ve bilimsel olarak ne bir geçerliliği ne de bir kanıtı yoktur. Yapılan araştırmalar (önyargılar ve klişelerden ibaret) cinsiyet farklılıklarının biyolojik, doğal ve sabit olarak erkeklerin ve kadınların birbirlerinden farklılıklarını gösterdiğini belirtmektedir (Lippa, 2005).

1970'lerden sonra toplumsal cinsiyet hakkında yapılan çalışmalarda üç önemli aşama ortaya çıkmıştır. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Ecevit, 2011):

- 1-Bireyin doğuştan getirdiği biyolojik cinsiyet farklılıklarına vurgu yapılması,
- 2-Öğrenilen cinsiyet rollerine ve toplumsallaşmaya vurgu yapılması,
- 3-Tüm sosyal sistemlerde toplumsal cinsiyetin merkezi bir rolü olduğuna vurgu yapılması.

İlgili literatür incelendiği zaman toplumsal cinsiyet kavramını farklı resmi metinlerde görebiliriz. Toplumsal cinsiyet kavramı BM [Birleşmiş Milletler] tarafından da kabul edilen bir kavramdır. Bu kavram, 1985 yılında gerçekleştirilen Nairobi Konferansı'nda kabul edilen "Nairobi İleriye Dönük Stratejileri" belgesi, kadın merkezli olmaktan toplumsal cinsiyet merkezli olmaya geçişi temsil eder niteliktedir (Marshall, 2000'den ve Stienstra, 1996'dan aktaran: Sayer, 2011).

1995 yılında Çin/Pekin'de düzenlenen "Dördüncü Dünya Kadın Konferansı" toplumsal cinsiyet kavramının bugün kullanılan anlamda resmi düzeyde ilk kez kabul edildiği yer olarak bilinmektedir (Acuner 1999'dan ve Marshall 2000'den aktaran: Sayer, 2011). Toplumsal cinsiyet BM tarafından, kadınlar ve erkekler arasındaki ilişkileri düzenleyen toplumsal kurallar ile kadınlarla erkekler arasındaki kadınlık ve erkekliğin, sosyo-kültürel alanda var olan iktidar ilişkileri ile ekonomik ilişkilerini bünyesinde barındıran bir kavram olarak tanımlanırken (United Nations [UN], 2008'den aktaran: Sayer, 2011), Avrupa Konseyi de toplumsal yaşamda, kamusal alanda ve özel yaşamda kadınlarla erkeklere yüklenen görevler ve rollerin kültüre göre belirlenmesi olarak tanımlamaktadır (Council of Europe [CoE], 2004 b'den aktaran: Sayer, 2011).

2.1.3. Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Arasındaki Farklar

Toplumsal cinsiyetin anlaşılabilmesi için, cinsiyet kavramıyla arasındaki farkların çok net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Aksi halde son yılların en popüler konularından birisi olan cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarının kullanımlarında karışıklık yaşanmaktadır. Bunun nedeni biyolojik cinsiyetin ne olduğuyla ilgilenilmeden doğrudan toplumsal cinsiyetle ilgilenilmesidir. Çünkü toplum

kadını ya da erkeği biyolojik cinsiyetine göre ayırmakla kalmaz, özellikle de kadına farklı anlamlar yükleyerek ne olması gerektiğini ona bir şekilde bizzat kendisi hatırlatır.

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, birbirinden farklı iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Acker, 1992). Bu iki kavram arasındaki farklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Cinsiyet (sex), bireylerin fiziksel yani biyolojik ve anatomik farklılıklarıdır. Toplumsal cinsiyet (gender) ise, kadınlardan ve erkeklerden beklenen sosyal ve kültürel rollerdir (Ağrıdağ, 2005’den aktaran: Özkan ve Gündoğdu, 2011; Cherry, 2005; Newman, 2002).

- Cinsiyet (sex), bir bireyin genetik ve anatomik özellikleridir. Daha çok bir bireyi dişi (female) ya da er (male) olarak belirlemek için kullanılırken; toplumsal cinsiyet (gender) ise, bireyi toplumda tanımlarken (kadın veya erkek olarak) onların toplumda nasıl temsil edildiklerini (dişil veya eril) belirlemek için kullanılır (Üzel, 2006).

- Cinsiyet, kadın ve erkek (İngilizcede: erkek, male; dişi ise female olarak adlandırılır) bedenindeki biyolojik farklılıklarına işaret ederken, toplumsal cinsiyet erkeklerle kadınlar arasındaki duygusal, toplumsal ve kültürel farklılıklarına işaret eder (Bilton ve diğerleri, 2008).

- “Gender” kelimesini bir kavram olarak sosyolojiye Ann Oakley sokmuştur ve o, “sex” kavramını yani cinsiyeti diğer bir değişle biyolojik olarak erkek ile kadını ayırmak için kullanırken; “gender” kavramını toplumsal cinsiyeti yani erkeklik ve kadınlık arasındaki toplumsal farklılığı göstermek için kullanmıştır (Marshall, 1999).

- Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin üzerine inşa edilerek oluşturulur. Cinsiyet kişinin eylemleriyle toplumsal bir karakter kazanır (Butler, 1990’dan aktaran: Kılıç, 2010).

- “Gender” ve “sex” olarak farklı dillerde ifade edilen kelimelere karşılık Türkçe, “cinsiyet” ve “cins” kelimelerini kullanmaktadır. Cins’in kelime anlamı biyolojik olarak dişiliği ve erkekliği içerir; cinsiyet kelimesi ise biyolojik anlamına ek olarak sosyo-kültürel özellikleri de içerir (Türküne, 1995).

- Cinsiyet, bireyin biyolojisine göre belirlenen demografik bir kategoridir. Toplumsal cinsiyet ise kadına ve erkeğe toplumun veya kültürün yüklediği anlamlar ve beklentilerdir (Dökmen, 2004). Bu nedenle biyolojik farklılıklar cinsiyet farklılığıdır.

Çünkü bu doğuştan gelen yapısal ve fiziksel özelliklere bağlıdır. Toplumsal cinsiyet farklılıkları ise doğuştan gelmez, sonradan kazanılır ve kültürün cinsiyetlere daha bebekken uygun bulduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklardır (Ersoy, 2009).

- Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetler arasındaki ilişkileri ve iş bölümünü vurgulamak için toplumda sadece kadının değil erkeğin de konumunu tanımlar (Savcı, 1999).

- Biyolojik cinsiyet farklılıkları kadın ve erkek arasındaki fiziksel bakımdan farklılıklardır. Toplumsal cinsiyet ise kadınlık ve erkeklik arasındaki farklılıklardır. Bu fark genetik olarak belirlenmektedir ve evrenseldir. Ancak, kadınlık ve erkeklik kültürel açıdan belirlenir ve değişkenlik gösterir (Bilton, Bonnet, Jones, Sheard, Stanworth, Webster ve diğerleri 1987; Barusch, 2002).

- Cinsiyet doğaldır, toplumsal cinsiyet sosyo-kültürel olup insan icadıdır. Cinsiyet görünürde biyolojik bir unsurdur; toplumsal cinsiyet ise davranış, rol ve sorumluluklara işaret eder. Cinsiyet değişmezken, toplumsal cinsiyet zamana, kültüre ve aileye göre değişir (Bhasin, 2003; Demirel, 2010).

- Erkek ve kadın olmaya yüklenen anlamlar, sosyal hayatta insanlar arasında yerleşmiş olan rollerin içerisine sıkışıp kalırlar. Biyolojik cinsiyet yerini, statü belirleyici özelliği olan toplumsal cinsiyet anlayışına bırakır. Artık kadınlar ve erkekler, yalnızca toplumun onlar için belirlediği eylemleri uygulamak zorundadırlar (Caner, 2004).

- Cinsiyet kavramı bireyin biyolojik, fizyolojik ve genetik özelliklerini açıklar. Toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkeğin toplumsal rolünü açıklarken kadını “dişil” erkeği de “eril” olarak belirtir. Yani cinsiyet, bir kadın ve erkeğin davranışlarının nedenlerini biyolojiye göre açıklarken; toplumsal cinsiyet, bir kadın ve erkeğin davranışlarını etkilendikleri toplumsal ve kültürel faktörlere göre açıklar (Sabuncuoğlu, 2006).

- Cinsiyet, cinsel organlara bakıldığında erkek ve kadının farklılıklarının biyolojik olarak görülerek bu farklılıkların ortaya konmasıdır. Toplumsal cinsiyette ise, erkek ve kadına yüklenen rol ve sorumluluğun farklılığıdır. Annelik biyolojik olarak kadına, babalık ise erkeğe aittir (Yıldız, 2006; Butler, 2008’den aktaran: Dilek, 2012).

- Cinsiyet, kadınlar ile erkekler arasındaki evrensel ve biyolojik farklılıkları tanımlarken; toplumsal cinsiyet ise, kadınlarla erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri ataerkil yapılara göre tanımlar (Arslan, 2000).

- Cinsiyet biyolojik kimliğe işaret ederken, toplumsal cinsiyet toplumların, kültürlerin farklılıklarına işaret eder. Cinsiyet doğumla kazanılırken, toplumsal cinsiyet doğumdan sonraki süreçte öğrenilmeye devam eder. Cinsiyet ontolojik, toplumsal cinsiyet ise sosyolojiktir (Canatan, 2006, 21)

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarına yüklenen mana aynı temelden yola çıkarsa da toplumlara göre farklılaşır. Cinsiyet her toplumda aynı kalırken; toplumsal cinsiyet toplumdan topluma göre farklı şekillenen ve o toplumların kültürünü, değerlerini, davranışlarını yansıtabilen ve geniş alana yayılabilen bir kavramdır. Araştırma çerçevesince açıklanması gereken bir diğer kavram ise cinsiyet ayrımcılığıdır.

2.1.4. Cinsiyet Ayrımcılığı (Cinsiyetçilik)

Geçen asrın ortasından itibaren teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş dünyada demokrasi ve insan hakları alanında önemli mesafeler alındı. Bu çerçevede, toplumdaki bütün bireylerin insan olmaktan dolayı haklarının bulunduğu ve bunlar arasında ayırım yapılamayacağı anlayışı kabul gördü. Bu anlayış gelişmiş dünyada yasalarla güvence altına alınmış olmasının yanında, bu konuda üst düzeyde bir farkındalık da oluşmuştur. Dünyada böyle bir farkındalığın oluşmasına karşı, gelişmekte olan ve gelişmemiş toplumlarda da cinsiyet ayrımcılığını çok daha bariz bir biçimde görmekteyiz.

İlgili literatür incelendiği zaman cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Sosyologlara göre, cinsiyet ayrımcılığı güç, maddi refah ve prestij dağılımında kadınlar ve erkekler arasında bulunan hiyerarşi sorunudur (Boyd, 1998). Zanden (1993) ve Jones (2002) ise cinsiyet ayrımcılığını, bir gruba ya da bir grubun üyelerine, üyesi bulundukları grubun bir parçası olmalarından dolayı uygulanan negatiflik olarak tanımlamaktadır. Diğer tanımlarda ise, kişilere cinsiyetlerinden dolayı adil olarak davranmama (Marshall, 1999); gücün, prestijin ve mülkiyet dağılımının bireysel özelliklere değil, cinsiyet esasına dayanması (Parrillo, 2002) vurgusu yapılmaktadır. Bunlara ek olarak (Sullivan, 2003) cinsiyet ayrımcılığı, bir cinsin bir

diğer cins üzerinde oluşturduğu baskı ya da bir cinsin diğer cinsten üstün olduğunu düşünmedir ve bir ideoloji olan seksizme dayanmaktadır. Bu anlayış, bir kişinin bir kadına ya da bir erkeğe daha olumsuz ya da daha az olumlu bir şekilde davranması anlamına gelmektedir.

Cinsiyet ayrımcılığı dünyanın değişik yerlerinde açık veya örtülü bir şekilde yapılmakta, zaman zaman da meşrulaştırılmaktadır. Yapılan bu ayrımcılığın mağdurları ise genellikle kadınlar olmaktadır. Kadınların fiziksel yapılarının erkeklere göre narin olması ve doğurganlık özelliğine sahip olmaları sebep gösterilerek cinsiyet ayrımcılığı hem toplum tarafından hem de mevcut iktidarlar tarafından meşrulaştırılmaktadır. Ancak yapılan pek çok araştırma (antropoloji, sosyoloji ve tarih alanında) sonucunda ortaya çıkmıştır ki; kadına karşı bu şekildeki bakış açısı, toplum tarafından öğrenme ve öğretme sonucunda oluşturulmaktadır. Tüm bunların temelinde ise cinsiyete dayalı iş bölümünün ilk yapıldığı yer olan aile vardır (Tanrıöver, 2003). Bazı toplumlarda cinsiyet ayrımcılığına zemin hazırlayan diğer iki unsur ise çevre ve okuldur. Cinsiyet ayrımcılığının açık veya örtülü bir şekilde var olduğu çevre ve okullardaki iklimden öğrenciler olumsuz bir şekilde etkilenmekte ve bunun neticesinde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak tutum ve davranışlar geliştirmekte ve bu davranışlar zamanla pekişerek içselleştirilmektedir.

Geleneksel cinsiyet rolleri, sosyalleşme sürecinde, pek çok toplumda bazı sorunlara neden olmaktadır. Kadına yönelik yapılan cinsiyet ayrımcılığı da bu sorunların en başında gelir ve evrensel bir sorun oluşturur (Demirbilek, 2007). İnsanlık tarihine bakıldığında kadınlar daima yapılan cinsiyet ayrımcılığı ve eşitsizliklerle yaşamak zorunda bırakılmışlardır. Her zaman erkeklerden daha alt statülerde görülerek, erkeklerden daha az haklara ve özgürlüklere sahip olmuşlardır. Günümüzde dünyanın pekçok ülkesinde bu konuda gelişmeler yaşansa da kadınların hâlâ cinsiyet ayrımcılığına, cinsel istismarlara, aile içi sözlü ve fiziksel şiddete maruz kaldıkları bir gerçektir. Tabi ki bunda yaşanan toplumun oluşturduğu cinsiyet rollerinin etkisi büyüktür (Kahraman, 2010). Çünkü toplumu oluşturan bireyler, bir önceki nesilden miras olarak aldıkları öğretilerle yaşamlarını devam ettirirler. Ne yazık ki çok küçük yaşlarda işlenerek öğretilen toplumsal cinsiyet rollerini ilerleyen yaşlarda değiştirmeye çalışmak çok da işe yaramayacaktır. Bu nedenle toplum, sağlıklı bir toplumsal cinsiyet gelişimi için bireylerini bilinçli bir şekilde daha en başta yetiştirmelidir.

Cinsiyet ayrımı kavramı, kadının çok uzun bir süre özel alan diye tabir edilen ev ve ev çevresinde geçen yaşamından sonra, kamusal alan diye tabir edilen ve ev içi ve ev çevresi dışındaki yerler olan ortamlara girmeleriyle birlikte yaşadıkları sorunları dile getirmeleriyle ortaya çıkmış ve zamanla gündeme damgasını da vurmuştur. Kadınlar her zaman kendilerine toplum tarafından uygun görülen işleri yapmışlar ve bunun dışına çıkmadıkları için de erkeklerin yönetiminde ikincil bir konumda kalmaya devam etmişlerdir. Ne zaman ki bu sınırları zorladılarsa o zaman sorgulanmaya, eleştirilmeye ve bunun sonucunda da bastırılmaya başlanmışlardır. Ancak kadın, yüzyıllar boyu eşine, çocuklarına ve diğer aile bireylerine karşı verdiği emeğinin, hiçbir karşılık beklemeden sunduğu iş gücünün -fırsat verildiğinde erkeklerden çok daha başarılı olduklarını göstermelerine rağmen- görmezden gelinmesine daha fazla tahammül edemeyerek hak arayışı içerisine girmiştir.

Günümüzde kadınlar her türlü işi yapabilmektedirler. Ancak kadın çalışsa dahi, işinden evine geldiğinde, daha kapıdan adımını atar atmaz, ataerkil yapı onu kapıda karşılamaktadır. Bu yapı, erkekle aynı işi yapıyor olmalarına rağmen kadına her zaman iyi bir eş, anne ve ev hanımı olma rollerini hatırlatmaktadır. Aynı şekilde erkeğe baktığımızda, işten eve gelen erkek, yemeğini yer, dinlenir ve istisnalar da olsa büyük bir çoğunluğu çocuklarıyla da ilgilenmez. Çünkü erkeğe toplum, para kazanma sorumluluğu dışında ev içerisinde başka bir sorumluluk yüklememiştir. Ama kadın dışarıda erkekle aynı işi yapıyor dahi olsa evde hem hizmetçi, hem anne, hem eş, hem aşçı, hem temizlikçi hem de evinin kadınıdır. Kısaca erkekler keyiflerine bakarken, kadınlar kendilerine vakit ayıramamaktadır. Çünkü yetiştirildikleri toplum kadın rolü için aksini asla kabul ettirmemektedir. Hatta aksini yapmaya çalışanları dışlayarak cezalandırmaktadır.

Demokrasilerin olmazsa olmazlarından biri olan eşitlik kavramı, her şeyden önce yasalar ve otoritenin karşısında bütün insanlarla aynı haklara sahip olmak şeklinde tanımlanır. Bu eşitlik anlayışı demokratik toplumların yaşamsal bir unsurudur (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2000). Ancak demokrasiye rağmen kadın, sahip olduğu cinsiyetinden dolayı erkekler tarafından, bu cinsiyetlerine yüklenen anlamlar sonucunda, belirli kalıplara göre giyinmek, davranmak ve konuşmak zorunda bırakılmıştır (Aydın, 2008'den aktaran: Demirel, 2010). Toplum ise, tüm bunları doğruymuş gibi bireylerine kabul gördürmüştür.

Konuyla ilgili literatür tarandığında cinsiyet ayrımı yani cinsiyetçilik her yerde kadınlarla ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelemeler, geçmişten günümüze yalnızca kadınlara ciddi boyutlarda bir ayırım yapıldığını göstermesi bakımından bir hayli dikkat çekicidir.

Ataerkilliğin egemen olduğu toplumlarda kadın, toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda erkeklerden statü olarak her zaman daha aşağıda tutulmuş ve bu nedenle kadına yönelik bu şekildeki olumsuz tutumlar ayrımcılık olarak sosyal hayata yansımıştır (Dökmen, 2006; Uğurlu, 2002). Geçmişe baktığımızda bu zamana kadar var olan toplumların hiç birinde kadın ve erkeğin toplumsal, siyasal ve hukuksal alanlarda birbirine eşit oldukları görülmemiştir. Toplumsal cinsiyette eşitlikten kastedilen: fırsatları kullanmada eşitlik, kaynakların ayrılmasında eşitlik, kaynakların kullanılmasında ve hizmetlerin elde edilmesinde eşitliğin sağlanarak cinsiyet ayrımcılığının yapılmamasıdır (Çelik, 2008). Geçmişten bu güne cinsiyet ayrımcılığına bakılacak olursa, literatür aşağıdaki bilgileri sunmaktadır:

Anaerkil dönemde kadına karşı aşırı bir hayranlık duyulmuş ve bu nedenle kadın, bolluğun ve bereketin simgesi olarak, kadın tanrıça heykellerinde kendini göstermiştir. Ataerkil dönemde ise erkek heykeller gücün ve estetiğin simgesi olarak gösterilmiş, kadının statüsü düşürülmüş, kadın toplumda ikincil bir varlık haline getirilmiştir. Bu dönemde kadının üretimden uzaklaşması, onun sosyal ve hukuksal haklardan da mahrum bırakılmasına neden olmuştur. Öyle ki Antik Yunan’da kadınların üreme aracı olmalarının dışında hiçbir değerleri yoktu, hatta kadın kanının pis olduğuna dair inanışlar da vardı. Kadın köle ile eş tutuluyordu. O dönemin düşünürleri bile tüm bu yapıları desteklercesine görüşler ortaya atmışlardır: Platon’ a göre kadınlar sınıf olarak erkeklerden daha aşağıdadırlar ve yaratılış olarak da devlet bekçiliğine uygundurlar (Arat, 1991). Aristoteles ise “Politika” adlı eserinde, insanları yönetenler ve yönetilenler olarak ayırmış, kadınları zekâ ve ahlâk seviyeleri bakımından yönetilenler sınıfında göstermiştir (Aydın, 2010). Hatta Antik Yunan’da kadınların erkekleri cezalandırmak için yaratıldığına da inanılırdı. Bunun sebebi ise kadınlar hakkında anlatılan mitoslarda yatmaktadır: Anlatılanlara göre Zeus, Pandora’ya içinde tüm kötülüklerin olduğu bir kutu verir ve o da bu kutuyu merakına yenilerek açınca kötülükler dünyaya yayılır (Tanilli, 2006). Antik Yunanlılar böyle bir mitosa inanıyorlarsa, acaba o dönem kötülüklerle dolu olan bu kutunun bir kadına hediye

edilmesindeki amaç neydi? O kutu bir kadına değil de, bir erkeğe hediye edilseydi, o erkek o kutuyu açmayacak mıydı? Bu sorgulamanın o dönemdeki her iki cinsiyet tarafından yapılmamış olması, bireylerin böyle basit bir sorgulamayı dahi yapamayacak düzeyde olduklarının bir göstergesidir. Amaç sadece kadınların merakı yüzünden dünyayı nasıl bu hale getirdiklerini herkese bu yolla açıklamaktı. Oysaki bir erkek de aynı şeyi sadece merakı yüzünden rahatlıkla yapabilirdi.

Ataerkil toplumlarda kadınlar bekâr ise babaları; evli ise kocaları tarafından temsil edilmekteydiler. Seçme ve seçilme hakkı, miras ve mülkiyet hakkı erkeğe aitti. Tüm bunlar töre ve din kurallarına da yansıyorca kadınlar artık karşı çıkılamaz kurallara boyun eğmek zorunda bırakılmışlardır (Çelik, 2008). Sanayi devrimi ile üretime yeniden dâhil olan kadın, hakları için mücadele vererek kadın-erkek eşitliğini sağlamak istemiştir. Ancak bu konudaki en büyük engel, bireylerin zihinlerine bizzat toplum tarafından daha önceden yerleştirilmiş kalıp yargılar sayesinde kadın erkek farklılığının her an her ortamda vurgulanmasıydı. Ataerkil toplumlarda neslin devamını sağlama, miras hakkı, ekonomik güce sahip olma, çocuklar ve kadın üzerinde hâkimiyet sağlama gibi temel görevler erkeklere verilerek, kadınlara ve çocuklara göre daha akılcı, daha güçlü, onları yöneten ve onlara egemen olan kişiler olmaları sağlanmıştır (Demez, 2005). Tüm bunlar da kadınları ikinci plana itmeyi doğal olarak başarmıştır. Çünkü kadını ön plana çıkarabilecek yönler toplumca bastırılmıştır.

Kadınlar sanayileşmeyle birlikte çok önemli adımlar atarak kendileri için hak talep etmişler ancak bu talepler kadını erkeklerden sürekli bir şey isteyen konumuna düşürmüştür (Çelik, 2008). Devrimle beraber kadınlar, endüstriyel ve mesleki beceriler kazanarak erkeklerle rekabete girmişlerdir. Erkekler de kadınları rakip olarak algılayıp, bu rekabeti azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için ekonomik, yasal ve ideolojik araçları kullanarak kadınları sendikalardan uzak tutmuşlar, işe alınmalarını önlemek için de işverenlerle sözleşmeler imzalamışlardır. Buna ilaveten, evli kadınların istihdamını kısıtlayan yasaları desteklemişlerdir (Henslin, 2003). Cinsiyet ayrımcılığında yapılanlardan biri de ücret adaletsizliğidir. Pek çok kadın çalışan, pek çok iş yerinde kendileriyle aynı işi yapan erkek çalışanlardan çok daha az ücretle çalıştırılmaktadır. Sanayi devriminden bu zamana kadar kadınlar halen eşit işe eşit ücret mücadelesi vermektedirler (Dökmen, 2006).

Ayrımcılık en çok iş yaşamı ve eğitim alanında yapılmaktadır. Bazı yerlerde kız çocuklarının daha az okutulması ya da eğitimlerinin belirli bir yerde kesilmesinin en büyük nedenlerinden birisi de bu ayrımcılıktır. İş yaşamına bakıldığında hemşirelik ve sekreterlik kadın mesleği olarak görülürken; şoförlük ve inşaat mühendisliği erkek mesleği olarak görülmektedir (Çelik, 2008).

Günümüzde cinsiyete göre yapılan mesleki cinsiyet ayrımcılığı giderek azalmaktadır. Artık kadın şoförler, kadın futbolcular ve pek çok türde kadın mühendisler vardır. Ancak, UNESCO verilerine göre Türkiye, 2015'e kadar ilköğretimde ve ortaöğretimde toplumsal cinsiyet eşitliğini gerçekleştiremeyecek riskini taşıyan 24 ülkeden birisidir (UNESCO, 2007'den aktaran: TUSİAD, 2008). Türkiye'de cinsiyetçiliğin aşılması, toplumsal gelişmenin sağlanabilmesi için gerçekleştirilmesi zorunlu olan adımlar olarak bir an önce yapılması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (TUSİAD, 2008):

- Öncelikle kız çocuklarının okullaşma düzeyi yükseltilmelidir,
- Aile içi şiddet engellenmelidir,
- Milletvekili ya da yerelde belediye başkanı olarak kadınlar da yerlerini almalıdır.

Cinsiyet rolü ile ilgili yapılan araştırmalara göre erkek çocuklar sözel, bedensel ve toplumsal etkileşim alanlarında sıklıkla yer almaktadır. Bu durum, erkek çocukların bağımsızlıklarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kız çocuklarına ise, düşüncelerini ve duygularını ifade etmekten çekinmeleri öğretilmektedir. Fen ve matematik gibi daha çok erkeklerin tercih ettikleri alanlarda kızların özgüvenleri azaltılıyor ve bu alanlardan uzak durmalarına zemin hazırlanıyor (Kimmel, 2000'den aktaran: Tan, 2011). Erkekler yaptığı normal olarak kabul edilen pek çok davranış, kadın için aynı anlamı taşımaz. Erkek için meşru görülen pek çok hak, kadına adeta yasaklanmıştır. Aksi takdirde kadın için kültürel baskı ve cezalandırma mekanizması devreye girmektedir. Üstelik bu durum kültürü oluşturan bireyler tarafından meşru ve doğru kabul edilmektedir, özellikle de kadınlar tarafından (Asan, 2006).

Dünyanın pek çok yerinde yasalarda dahi cinsiyet ayrımcılığını görmek mümkündür. Örneğin, Afganistan'da kadınlar burka giyinmeden dışarı çıkamazlar; İran'da evli bir kadın kocası istemedikçe boşanamaz, aksini yapmaları ağır cezalarla

karşılaşmalarına yol açar (Çelik, 2008). Cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda, kadınların beraber oldukları erkeklere nadiren olumsuz davrandıkları, erkeklerin ise beraber oldukları kadınlara çok daha fazla olumsuz davrandıkları tespit edilmiştir (Dökmen, 2006).

Pek çok toplumda olduğu gibi Türkiye’de erkeklik; sertlik, saldırganlık, şiddet, öfke ve en önemlisi uzlaşmazlık olarak bilinmekte ve içselleştirilmektedir. Kadınlık ise, yumuşaklık, sevecenlik, yapıcı ve uzlaşmacı olmak olarak bilinmekte ve içselleştirilmektedir (Atay, 2004). Ülkemizde egemen olan ataerkil yapı eğitim sayesinde yeni genç nesille birlikte biraz da olsa değişmeye başlasa da, ataerkil yapının hâlâ hüküm sürdüğü görülmektedir. Türkiye’de erkek olmak demek kadın gibi olmamaktır. Yani bir kadının yaptığı şeyleri yapmamaktır, kadın gibi gülmemek, yürümek, giyinmemek, davranmamak onların yaptığı işleri yapmamak, eğer yapıyorsa da makul bir şekilde yapmaktır (Yüksel, 2001). İşin ilginç tarafı ise söz konusu bu durumun kadınlar tarafından da onaylanmasıdır. Kadınlar erkek egemen söylemi ve erkeğe bağımlı olmayı onaylamaktadırlar.

2.1.4.1. Erkeklere yönelik yapılan cinsiyet ayrımcılığı

1970’li yıllarda ikinci dalga feminizmin yol açtığı toplumsal cinsiyet tartışmalarında önce kadınlar tartışılmıştır. 1980’lerin başından itibaren de erkekler tartışılmaya başlanmış ve bu dönemde erkeğin de kadın gibi ezilebildiği ve baskı altında tutulabildiği üzerine tartışmalar yoğunlaşmıştır (Zeybekoğlu, 2009). 1970’lerde ortaya çıkan erkek özgürlük hareketleri egemen olan erkeklik değerinin reddedilmesinin erkekliklerinde bir kayıp oluşturmadığını, erkeklerin bir insan olarak duygularını bastırmadan ortaya koymaları gerektiğini belirtmişlerdir. 1980’lerde bu düşünceler daha da gelişmiştir. 1980’lerin ortalarından itibaren egemen erkeklik modelinin değişmez olduğu düşüncesi yavaş yavaş terk edilmeye başlanmıştır (S. Sancar, 2009).

Yani cinsiyet ayrımcılığı sadece kadınlar için geçerli olan bir kavram değildir. Toplumda kadınlar yumuşak, duyarlı, sıcak, bağımlı boyun eğen ve zayıfken; erkekler sert, duyarsız, soğuk, bağımsız, saldırgan ve güçlü olarak tanımlanırlar (Freedman, 1989). Bir erkeğin hem cinslerine karşı kadınları savunması, savunan kişilerin tam olarak erkek olmadıklarını belirten küçük düşürücü ithamlarla karşılaşmalarına yol

açmış ve toplum erkeği başarılı olma ve kadın gibi olmama rolleriyle sınırlamıştır (Dökmen, 2006). Erkeklerin ailelerini geçindirmedikleri ve ekonomik güce sahip olamadıkları durumlarda, özgüvenlerinin azaldığı ve özsaygılarını yitirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle toplum tarafından zayıf olarak kabul edilmektedirler. Bunun neticesinde eşleri ve çevreleri tarafından artık yadırganan ve kendilerine karşı saygı gösterilmeyen kişiler olmaktadır. Diğer bir taraftan toplumun yöneten, emir veren kısmı olarak belirlediği pek çok erkek de bu roller altında ezilmektedir. Tüm bunların dile getirilmesi durumunda ise toplum tarafından aşırı bir tepkiyle karşılaşılabacağından konuşulmaması tercih edilmektedir (Çelik, 2008).

Kendine güvenmek erkekler için oldukça önemlidir. Kadınlar da kendilerine güvenen erkeği tercih etmektedirler. Kendine güveni hissedemeyen erkek, kendisini zayıf, güçsüz, eksik, değersiz ve yetersiz hisseder (Topkara, 2008). Çünkü erkek için çocuklarına yeten bir baba olamamak, ekonomik ihtiyaçları karşılayamamak, başkalarına muhtaç olmak, cinsel açıdan eşine yeterli olamamak, eşinin kendisini bir erkek olarak yeterli bulmaması ve eşin bir koca olarak erkeği görmemesi, erkek için yıkıcı duygulardır (Topkara, 2008). Akademik durumu, statüsü, ekonomik durumu ne olursa olsun her erkek, evinde iktidar sahibi olmayı ve kadınının da ona itaat etmesini istemektedir (Bazıları istemediğini söylese de ne yazık ki gerçek bu değildir). Bu nedenle erkeğin en temel korkusu, bir baba olarak çocuk tarafından; cinsel kimliği itibarı ile de eşi tarafından iktidar olarak kabul edilmemek ve eksik görülmektir (Topkara, 2008). Kadın ev dışı alanda güçlü erkek istese de, ev içi alanda erkeğinin sorunlarını ve ihtiyaçlarını paylaşmalarını, evle ilgili konularda beraber karar almayı istemektedirler. Ancak erkek küçük yaştan itibaren kendisine ailede ve toplumda öğretilenlerden dolayı bunu kabul etmemektedir. Çünkü erkeğe öğretilen; aile içindeki ekonomik ve diğer sorunların bir erkek tarafından halledilmesinin doğru olduğudur. Aksi olduğunda kadının egemenliği ele geçireceği kaygısı vardır.

Toplumda bir erkek kendisinden beklendiği gibi güçlü ve egemen olan kişi olmaya çalıştığından her türlü zayıflık, hassasiyet ve ince düşüncelerini içlerinde gizli tutar ve kimseyle paylaşmazlar. Bu insanın duygusal açıdan bastırdığı çok zor bir olaydır. Kişi bu tür duygu ve düşüncelerini bastırdıkça psikolojik olarak da yıpranır. Sanki erkek demek güçlü olmak, ağlamamak hasta olduklarında bir şeyleri yokmuş gibi davranmak demekmiş gibi (Dökmen, 2006). Bu nedenle pek çok erkek yardım almayı

reddederek, psikolojik olarak sürekli ezilmektedirler. Çünkü toplumun beklentisi dıştan, kendisinin kendinden beklentisi ise içsel bir baskı oluşturmaktadır. Pek çok geri kalmış toplumda görüyoruz ki bir erkeğin ağlaması, ev işlerinde eşine yardımcı olması, sıkıntılarını ve duygularını başkalarıyla paylaşması erkeklerin en başta kaçınmaları gereken durumlar olmaktadır. Çünkü bu davranışlar böyle toplumlarda insana değil kadınlara özgüymüş gibi algılanmaktadır ve erkeklerin kadın gibi olma korkuları toplum tarafından oluşturulmuştur. Erkekler kadınlarla fazla yakın olarak vakit geçirdiklerinde farklı; erkeklerle fazla yakın olduklarında da farklı algılanmaktadırlar. Bu nedenle erkekler her iki cinse de mesafeli durmak zorunda kalırlar (Dökmen, 2006). Toplum da erkeklerden bunu ister, aksini yaparlarsa dışlanacaklardır. Oysaki bir kadın bir kadınla içli dışlı olduğunda o kadın onun yakın arkadaşı, bir erkekle içli dışlı olduğunda o erkek onun sevgilisi olarak görülmektedir. Kısaca, görüldüğü gibi her şey toplumun bakış açısıyla doğru orantılıdır (Dökmen, 2006).

Dünyamızdaki her şey gelişip değiştikçe kuşkusuz insanlığa aykırı bu tür ayrımlar da değişerek insanlığa yakışan bir hal alacaktır. Tüm bunlar olana kadar unutulmaması gereken şey şudur ki kadın da erkek de bir insandır. Toplumu oluşturan bu iki cinsiyet beraber yaşamak zorunda olduğu için, hem toplumun hem de insanların daha mutlu, daha huzurlu ve daha sağlıklı bireyler olabilmeleri ve böyle bireyleri yetiştirebilmeleri için, herkesin karşısındakinin de bir insan olduğunu unutmaması gerekir. Bu nedenle kendilerine yapılması halinde hoşnut olmayacakları ve asla kabul edemeyecekleri hiçbir şeyin bir başkasına yapılmasına da izin vermemelidirler. Bu şekilde dünyamıza ve insanlığımıza yakışan bireyleri yetiştirerek geleceğin sağlıklı toplumlarını oluşturabiliriz.

2.1.5. Cinsiyet Kuramları

Yunanca kökenli bir kavram olan “kuram” belirli bir konuyla ilgili sistematik görüş, bir kanunlar grubu olarak tanımlanmaktadır (Bolay, 2013). Geçen asırda toplumsal cinsiyet gelişimiyle ilgili olarak farklı kuramlar ortaya konulmuştur. Toplumsal cinsiyetin nasıl geliştiğini tanımlayabilmek için bu kurumları bilmek gerekmektedir. Birbirinden farklı olan bu kuramlar ortak olan konularının farklı yönlerine ışık tutmaktadırlar. Her ne kadar birbirleriyle çelişiyor gibi görünseler de

temelde birbirilerini tamamlayan bilgilerin bütünü oluştururlar. Bu kuramlar içerisinde bilinen ve önemli olanlar aşağıdaki gibidir:

- Sigmund Freud’un Psikoanalitik Kuramı
- Nancy Chodorow’un Kuramı
- Eric Ericson’un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı
- Berzonsky’nin Sosyal-Bilişsel Kimlik Gelişimi Kuramı
- Biyolojik Kuram
- Miller ve Dollard’ın Toplumsal Öğrenme Kuramı
- Albert Bandura’nın Sosyo-Bilişsel Kuramı
- Sandra Lipsitz Bem ve Martin Halverson’un Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı
- Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg’in Bilişsel Gelişim Kuramı
- Spence’in Çok Faktörlü Toplumsal Cinsiyet Kimliği Kuramı

2.1.5.1. Psikoanalitik kuram

Toplumsal cinsiyetin nasıl geliştiğini anlamamıza yardım eden ilk kuram Freud’un (1905-1962) psikoseksüel gelişimin nasıl olduğunu açıkladığı psikoanalitik kuramıdır (Szkrybalo, 1998’den aktaran: Keleş, 2008). Freud kuramında kadın ve erkeğin kadınsı ve erkeksi özelliklerini nasıl edindiğini sorgulamıştır. Cinsiyet kimliğini kapsamlı bir şekilde değerlendiren ilk sosyal bilimci psikolog Sigmund Freud, “libido” kavramını erkek cinsel organını merkeze alarak açıklar. Ona göre libido (yani biyolojik temelli cinsel enerji), içsel bir enerji olarak vardır, biyolojik ve toplumsal cinsiyeti organize eder (Dökmen, 2006). Freud’a göre libido yaşamın farklı dönemlerinde, vücudun farklı yerlerinde odaklanır. Her dönemin belirleyici özelliği, cinsel yönden birinci derecede duyarlı olan bölgedir ve her evrenin kişiliğe bir etkisi vardır. Bu nedenle bu dönemlere psikoseksüel gelişim dönemleri denir (Burger, 2006; Dökmen, 2004).

Freud’a göre, toplumsal cinsiyet rolleri yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlar, çocukluk ve ergenlik dönemleri arasındaki oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemleri sağlıklı geçiren birey daha sonraki yaşantısında sağlıklı bir kişiliğe sahip olur. Bu dönemleri sağlıklı bir şekilde geçirmeyenler ise, cinsiyet rolü çatışması yaşar (Kavuncu,

1987'den aktaran: Arıcı, 2011). Freud, insan kişiliğinin üç temel birim olan id (en ilkel kalıtsal dürtüleri ve arzuları barındırır), ego (sosyal ortama uygun davranışları sağlar) ve süper ego (topluma göre doğru ve yanlış kararların kaynağını belirtir)'dan oluştuğunu söyler (Cüceloğlu, 2000).

Freud, her bireyin doğuştan psikolojik olarak iki cinsli olduğunu, cinsel kimliklerini anne ve babalarıyla yaşadıkları çatışmalar sonucunda kazandıklarını söyler (Onur, 1997). Oral dönemde (0-18 ay arasında), bebeğin haz aldığı bölge ağız olduğundan bebek, emme davranışından büyük bir zevk alır. Anal dönemde (1,5- 3,5 yaş arası), bebeğin haz aldığı bölge anüs olduğundan bebek, dışkılamaktan büyük bir zevk alır (Zeybekoğlu, 2009). Fallik dönemdeki (3-5 yaş arasında) çocukta cinsel merak başlar, kendi cinsiyetini tanır ve karşı cinsle arasındaki farkları anlar (Yazgan, Bilgin ve Atıcı, 2004). Bir penise sahip olan erkek çocuklar, kız çocuklarını değersiz görürler. Bu nedenle Freud'a göre bu dönemde merkezde olan cinsiyet, erkeğin cinsiyetidir. Penis eksikliğinin sebebini kız çocuklar annelerine bağlarlar. Kız çocuklar, annelerinin onlara erkek cinsel organını vermediğini düşünürken, erkek çocuklar da kızların cinsel organlarının kesildiğini düşünürler. Bu nedenle erkek çocuktaki penisi kaybetme korkusu, onları erkek kimliğini kazanma yönünde motive etmektedir (Artan, 2005'ten ve Helgeson, 2000'den aktaran: Keleş, 2008; Dökmen, 2004). Çocuk, karşı cinsten olan ebeveynine karşı cinsel duygular beslerken, aynı cinsten olan ebeveynine karşı da kıskançlık duyguları besler.

Anneye cinsel yönden yakınlık duyan erkek çocuk, babayı ortadan kaldırmak ister, ancak babanın büyük ve kuvvetli oluşu erkek çocuğu endişelendirir. Bu ikilemin üstesinden gelebilmek için de annesine karşı duyduğu cinsel arzuları bastırır ve babasını model alarak onunla özdeşleşmeye başlar. Bu ikilemin adına Freud, "Odipus Kompleksi" der. Aynı şekilde babalarına cinsel ilgi duyan kız çocuk da anneyi kıskanır. Ancak büyüyeabilmeleri için annelerine muhtaç olduklarını bildiklerinden, anneye karşı doğrudan cephe almazlar ve onlar da babalarına karşı duydukları ilgiyi bastırarak anne ile özdeşleşirler. Freud bu ikilemin adına da "Elektra Kompleksi" der (Aşılı, 2001'den aktaran: Demiroğlu, 2008; Cüceloğlu, 2005).

Latent dönemde (6 yaştan ergenliğe kadar sürer) cinsel dürtülerin üzeri örtülür, karşı cinsten arkadaşlarla ilişkiden sakınılır, sosyal yaşamda etkileşimde bulunabilmek

için toplumda gerekli olan toplumsal beceriler kazanılır (Yazgan ve diğerleri, 2004). Bu dönem aynı cinsiyetten oluşan yakın arkadaş gruplarının çocuğun yaşamındaki öneminin en fazla olduğu ve çocuğun karşı cinse karşı bir tür düşmanlık duygularına sahip olduğu dönemdir (Masdar, 2006). Çocuk uygun toplum rollerini, toplumsal değerleri, kuralları ve bunların işleyiş biçimlerini yavaş yavaş öğrenmeye başlar. Bu nedenle Freud özdeşleşmeyi, toplumsal cinsiyetin gelişiminde temel kavram olduğunu belirtir. Çocuğun kendi bedeni aracılığıyla karşı cinsi yeniden keşfetmeye başlaması süreciyle bu dönem yavaş yavaş sona erer (Alkan, 1992'den aktaran: Keleş, 2008; Cüceloğlu, 2005).

2.1.5.2. Nancy Chodorow kuramı

Psikoanalitik kuramla ilgili görüşler ortaya koyan bir diğer bilim insanı ise Nancy Chodorow'dur. Feminist bir yazar, psikanalist ve aynı zamanda bir sosyolog olan Nancy Chodorow (Ecevit, 2011), 1978'de Freud'un kuramında bilgisel bir eksikliğin olduğunu, bu nedenle yeniden kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet kimliği gelişimlerinin açıklanması gerektiğini iddia eder. Freud'un kuramına göre "kadınlık" bir kayıptır. Buna karşılık Chodorow'un kuramında ise erkeklik, bir erkek çocuğun annesine olan bağlılığını kaybetmesidir. Chodorow'un kuramı, bir anlamda Freud'un kuramının zıttıdır (Sabuncuoğlu, 2006).

Bu kurama göre, kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet kimlikleri, bebeklik döneminde oluşmaya başlar, Freud'un belirttiği yaşlarda değil. Chodorow toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişiminde annenin önemini vurgulayarak, her iki cinsten de bebeklerin önce anneye duygusal olarak bağlı olduğunu ve her iki cinsin de anne ile kendini özdeşleştirdiğini söyler (Brody, Muderrisoğlu, Eikikovits, 2002'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Ancak anne ile kız çocuğun cinsiyetleri aynı olduğundan, anne ile kız çocuk arasındaki ilişki, anne ile oğlu arasındaki ilişkisinden çok daha güçlüdür. Kız çocuk, annenin yaptıklarını yapmaya, annenin giyindiği gibi giyinmeye vb. davranışları yapmaya çalışır. Kız çocuk, hayatı boyu karşısındaki kişilerle bu şekilde iletişim kurmaya çabalar. İşte bu nedenle kadınlar erkeklere göre daha empatiktirler, daha duyarlıdırlar ve insanlara daha yakındırlar (Brody ve diğerleri, 2002'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

Chodorow'un kuramına göre erkek çocuklar, annelerine karşı olan duygusal yakınlık beslemeyi bırakarak, bunları babalarına karşı beslemeye başlarlar. Bir yandan yıllardır annelerine duydukları yakınlığı saklamaya çalışırlarken, dişi olan her şeyden de kaçmaya çalışırlar. Bu nedenle bu dönem toplumsal cinsiyet kimlik oluşumunda erkekler için en önemli dönem olarak görülür. Çünkü bu dönemde erkek çocuk babasını ve babasının davranışlarını kendine model edinir, "ana kuzusu" ya da "kız gibi" vb. sıfatların etiket olarak üzerine yapıştırılmasından korktuğu için anne ile arasına mesafe koymak için kendisiyle mücadele verir (Chodorow, 1978'den aktaran: Giddens, 2000).

Erkeklerin toplumsal cinsiyet gelişimlerine Chodorow'un bu kuramı uygulandığında çok büyük katkı sağlar. Erkek çocuğunun babasını model almaya çalıştığı bu dönemde babalar evde eşlerine gerek ev işlerinde gerekse çocukların bakımında yardım ederlerse, babasını örnek alan erkek çocuk, büyüdüğünde tıpkı babasının evde yaptıklarını yapacaktır (Giele, 1988). Babanın eşine karşı sergilediği davranışları, erkek çocuk da benzeri davranışları gelecekteki eşine sergileyecektir.

Chodorow, Freud'a göre babanın yerine annenin önemini vurgulamaktadır. Bir çocuk, yaşamının ilk dönemlerinde, anneye duygusal olarak bağlanır. Ancak, erkek çocuk ayrı bir benlik duygusu geliştirebilmek için anneden koparak, daha az bir bağımlı hale gelir. Kız çocukları ise annelerine yakın olmayı, annelerini kucaklamayı, öpmeyi ve annelerinin yaptıklarını yapmayı devam ettirirler. Anneden kopuş söz konusu olmadığından, kız çocuk ileride yetişkin bir kadın olduğunda, başka insanlara da bağımlı olan bir benlik duygusuna sahip olurlar. Erkek çocuklar bu benlik duygusunu, kadınsı olmayandan yana tercih ederler ve böylece kendilerinin ve aynı zamanda başkalarının duygularını anlayabilme yeteneklerini bastırırlar (Mellor, 1993; Chodorow, 1978).

2.1.5.3. Psikososyal gelişim kuramı

Eric Erikson'un bu kuramına göre, bireyin çevresini akranları, öğretmenleri ve yaşadığı toplumsal ortamı oluşturur. Erikson, kimliğin yapılanmasında en kritik evrenin ergenlik dönemi olduğunu iddia eder. Bu kuramda sekiz aşamalı bir gelişim evresi vardır. Bu gelişim dönemlerinde yer alan her dönem, kendisinden bir sonra gelen

dönem için bir basamak oluştururken, yeni oluşan da bir önceki dönemlerin etkisi ile şekillenir (Erikson, 1963, 1968, 1984'ten aktaran: Morsünbül, 2005).

Yaş Dönemleri

Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri

Bebeklik Çağı	→	Güvene Karşı Güvensizlik Duygusu
İlk Çocukluk Çağı	→	Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe Duygusu
Oyun Çağı	→	Girisimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu
Okul Çağı	→	Çalışkanlığa Karşılık Aşağılık Duygusu
Ergenlik Çağı	→	Kimlik Duygusuna Karşılık Rol Karışıklığı Duygusu
Genç Yetişkinlik Çağı	→	Yakınlığa Karşılık Yalıtılmışlık Duygusu
Yetişkinlik Çağı	→	Üretkenliğe Karşılık Durgunluk Duygusu
Yaşlılık Çağı	→	Ego Bütünlüğüne Karşılık Umutsuzluk Duygusu

Şekil 2.1. Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri

(Bu şekil, Erikson, 1963'ten aktaran: Morsünbül, 2005, 11'den yararlanılarak geliştirilmiştir)

Ergenlik dönemindeki birey, kendi tercihlerini tecrübe ederken toplum tarafından bir takım engellemelerle karşılaştığında kimlik kargaşası yaşar. Bu, bireyin çevresinden aktarılan bilgileri çeşitli roller ve yaşantılar arasında iyi organize edememesinden kaynaklanır. Bu durumla karşılaşan bireyler, gruplaşmalarda grupların kurallarına bağlanma eğilimi gösterirler. Ergenlik dönemindeki bireyler, toplumun kendilerinden beklediği rollere tepki göstererek, en uçtaki rolleri ve davranışları benimsediklerinde ters kimlik edinimi söz konusu olur (Erikson, 1968'den, Erikson, 1984'ten, Dereboy, 1994'den ve Dereboy, 1999'dan aktaran: Morsünbül, 2005).

2.1.5.4. Berzonsky'nin sosyal-bilişsel kimlik gelişimi kuramı

Bireyler kendi kararlarını vermeden önce belirledikleri seçenekleri ve olası sonuçları kafalarında sistemli olarak değerlendirmeye tabi tutarlar. Yeni uyarının çıkması durumunda ise Berzonsky'e göre, var olan kimlik yapısındaki denge bozulur ve böylece yeniden değerlendirilme sürecinde uyma ile yeni bir yapı oluşturulur (Morsünbül, 2005). Berzonsky sosyal-bilişsel kimlik gelişimi kuramında üç yönelim tipi tanımlamıştır (Morsünbül, 2005):

1- Norm yönelimli kimliğe sahip bireyler, ailelerinin ve toplumsal grupların beklenti ve isteklerini dikkate alarak sorun çözüme ve karar verme sürecinde diğer kişilerden aldıkları bilgiyi kullanırlar. Bireyler yeni bilgilere kapalıdır. Çünkü bireyler yeni bilgilerin onların değerlerini ve inançlarını tehdit ettiğini düşünürler (Berzonsky, 1992'den ve Berzonsky, 1999'dan aktaran: Morsünbül, 2005).

2- Bilgi yönelimli kimliğe sahip bireyler, amaçlı bir şekilde kimlikle ilgili kararlarını vermeden ve bağlanmalarını yapmadan, benlikle ilgili bilgileri araştırırlar (Berzonsky, 1992'den, Berzonsky ve Ferrari, 1996'dan, Berzonsky, 1999'dan ve Berzonsky ve Adams, 1998'den aktaran: Morsünbül, 2005).

3- Kaçınma yönelimli kimliğe sahip bireyler ise sorun çözme ve karar verme durumlarıyla karşılaşmaktan ya kaçınırlar ya da bunları ertelemeyi tercih ederler (Berzonsky, 1992'den, Berzonsky ve Ferrari, 1996'dan ve Berzonsky, 1999'dan aktaran: Morsünbül, 2005).

2.1.5.5. Biyolojik kuram

Bu kuram cinsiyetleri, iki cinsiyet arasındaki üreme organlarının farklılıklarıyla, hormonların farklılıkları ve beyin yapısındaki farklılıklarla açıklar (Brizendine, 2007). Kurama göre, kadın ve erkeğin beyin yapıları farklıdır. Beyin anne karnından başlayarak doğumdan sonra da gelişmeye devam eden bir organdır. Bu gelişmedeki en büyük rol anneye ve babaya aittir. Çünkü annenin ve babanın sesi, dokunuşu ve kelimeleri çocuğun beyninde gerçekliğin şekillenmesinde çok büyük bir öneme sahiptir (Brizendine, 2007).

2.1.5.6. Toplumsal öğrenme kuramı

Bu kuram ilk kez, J. Miller ve N. Dollard'ın 1941'de, "Toplumsal Öğrenme ve İmitasyon (Social Learning and Imitation)" adlı yayınladıkları kitapta yer almıştır (Stone, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Bunlara ek olarak 1963'de Albert Bandura, Toplumsal Öğrenme Kuramı'nın gelişimine katkıda bulunurken, 1986 yılında Sosyo-Bilişsel Kuram'ın kökenlerini ortaya koymuştur. Toplumsal öğrenme kuramında, adapte etme, cezalandırma, destekleme ve yok etme gibi kavramlar bulunmaktadır. Yukarıda bahsi geçen kitabın yazılış amacı, insanların ve hayvanların davranışları nasıl gözlemlediklerini ve bu davranışları nasıl öğrendiklerini ortaya koyabilmektir. Kurama göre insan davranışları dürtülerin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Miller ve Dollard'ın bu kuramlarını daha sonra Robert Sears, Julian Rotter, Ronald Akers, Walter Mischel ve Albert Bandura gibi kuramcılar üzerinde çalışarak genişletmiştir (Stone, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Bu kişilerin hepsinin oluşturdukları kuramlarında ortak üç temel prensip vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Stone, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006):

- Bir bireyin bir davranışı tekrar edip etmeyeceğini, bireyin davranışı sonucunda bireye verilen ödül ve ceza belirler.
- Bireyler genellikle kendilerine model aldıkları bireylerin davranışlarını model alırlar.
- Bireyler, kendilerine model aldıkları bireylerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler.

Çocuklar anne ve babanın davranışını model aldıkları zaman ödüllendirilirler. Toplum da daha sonra bu davranışları sistemli olarak verdiği ödül ve cezalarla pekiştirerek, yapılan davranışların onaylanıp onaylanmadığını bireylere bir şekilde gösterir (Onur, 1997). Bu kuramda çocukların doğru cinsel davranışlarını edinmeleri için, uygun olan davranışları ödüllendirme ve uygun olmayan davranışları cezalandırma ile karşılık verilir. Böylece çocukların kendi cinsiyetlerine uygun davranışı öğrenmeleri sağlanır (Aşılı, 2001'den aktaran: Demiroğlu, 2008). Daha sonra çocuklar, kız veya erkek olduklarını ve her iki cinsiyete özgü farklı birtakım özellikler olduğunu fark ederler (Özen, 1992'den aktaran: Keleş, 2008). Sonuçta çocuklar, kendi cinsiyetinden

olan ebeveynini model alırlar ve onlara benzeyerek toplumdaki kadın ve erkek rollerini öğrenerek toplumda kabul görürler.

Albert Bandura, sosyal öğrenme kuramına yeni bir boyut katarak, çocukların, yetişkinlerin davranışlarını taklit etmelerine ek olarak, yetişkinleri çok iyi bir şekilde gözlemlediklerini de iddia eder: Çocuk, yetişkin olan erkek veya kadının davranışını çok iyi gözlemler, sonra bu algıları hatırlar ve taklit eder. Taklit edilen bu davranış, çocuğun çevresinden ya da toplum tarafından ödüllendirilerek, birey bu davranışın devam etmesine motive edilir (Ülgen ve Fidan, 1984). Çocuklar model almada herhangi bir kişinin davranışlarını model alabilirler, çünkü bazı durumlar gözlemleyerek öğrenme üzerinde etkilidir. Mesela, gözlemleyen kişiyle model alınan kişi arasındaki olumlu ilişki, model almada oldukça etkilidir. Aynı şekilde model alınan kişiyle gözlemleyen aynı cinsiyete sahip olması ve toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranması da model almada oldukça etkilidir (Helgeson, 2000'den aktaran: Keleş, 2008).

Bandura'ya göre çocuklar bir modelin davranışlarını zihinlerinde çözümlerler, ancak alınacak bu model davranışın kendileri için olumlu bir sonucu olmayacağını düşünürlerse o davranışı taklit etmezler (Onur, 1997). Ebeveynlerin aldıkları oyuncaklar, çocukları teşvik ettikleri faaliyetler, ebeveynlerin çocuk için bir davranışın cinsiyetlerine uygun olup olmadığıyla ilgili olarak sergiledikleri tavırları, çocuklarının kadınsı ve erkeksi rollerinin belirleyicisidir (Adams, 1998'den; Atkinson ve Atkinson 1999'dan aktaran: Tok, 2001). Her ne kadar bu kuram birçok kuramcı tarafından hem genişletilmiş hem de geliştirilmiş de olsa, bu kuramın öncüsü olarak Albert Bandura kabul edilir (Boeree ve Bandura, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Ayrıca, bir toplumsal öğrenme şekli olan model alma yoluyla ya da gözlem yoluyla öğrenme kavramından ilk kez bahseden kişi de Bandura'dır (Helgeson, 2000'ten aktaran: Keleş, 2008). Bandura bu kuram üzerinde yaptığı çalışmaları geliştirerek Sosyo-Bilişsel Kuramı ortaya çıkarmıştır.

2.1.5.7. Sosyo-bilişsel kuram

Bu kuram, bireylerin nasıl davranış geliştirdiklerinin ve bu davranışları nasıl devam ettirdiklerinin ya da nasıl değiştirdiklerinin üzerinde durarak, bireylerin zihinlerinin çalışması ve diğer bireylerin davranışlarını inceleyerek, bu davranışların

içerisinde yer alan bilgilerin nasıl edinildiğini açıklar (Sabuncuoğlu, 2006). Bandura 'ya göre davranış oluşumu üç temel faktörün birbirleri ile olan etkileşimine bağlıdır. Bu kurama göre bir davranış, çevresel faktörler ve kişisel faktörler ile etkileşim içindedir ve davranış her zaman sonuç değil, diğer iki faktörün nedeni de olabilir (Bandura, 1989). Çevresel faktörler aile, arkadaş ortamı, okul ortamı ve iş yeri ortamından; kişisel faktörler ise, bireylerin beklentileri, bilişsel becerileri, duygusal eğilimleri ve inançlarından oluşur (Sabuncuoğlu, 2006). Daha açık bir ifadeyle; kişisel faktörler, toplumsal cinsiyete bağlı görüşlerden ve kişinin öz denetiminden oluşurlar. Davranışlar, toplumsal cinsiyete göredirler. Çevresel faktörler ise; kadınların ve erkeklerin gün boyu maruz kaldıkları toplumsal etkilerden oluşurlar (Bussey ve Bandura, 1999'dan aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

Bu kuram, bir bireyin model olarak ve o modeli gözlemleyerek öğrenmesinde dört temel sürecin olduğunu belirtir. Bunlar sırasıyla; dikkat, akılda tutma, üretim ve güdülenmeden oluşmaktadır (Boeree, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006): Dikkat sürecinde birey bir şey hakkında bilgi edinebilmesi için model aldığı kaynağa dikkatini vermelidir. Küçük yaşlarda bireylerin en çok dikkatini çeken önemli toplumsallaşma araçlarından biri aile diğeri de medyadır (Sabuncuoğlu, 2006). Slaby ve Frey'e göre, erkek çocuklar kız çocuklarına oranla, hemcinslerinin rollerine ve davranışlarına büyük bir ilgi duyarlar. Bu nedenle gözlemleyerek ve model olarak öğrendikleri toplumsal cinsiyet rolleri ve davranışları, kız çocuklarına göre daha kalıcıdır (Bussey ve Bandura, 1999'dan aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Akılda tutma sürecinde model alınan davranışlar yeri geldiğinde birey tarafından davranış haline getirilmek için akılda tutulurlar. 1,5-2 yaşındaki çocukların televizyondaki karakterlerin davranışlarını daha rahat akılda tutmaktadırlar (Bandura, 1989). Üretim sürecinde birey gözlemlediği ve aklında tuttuğu davranışı uygular. Güdülenme sürecinde ise bireyler, model aldıkları davranışı, kendilerine adapte edebilmek için ailelerinden ya da çevrelerinden davranışın doğru olup olmadığına dair onay beklerler. Eğer birey onay alırsa davranışı kendine adapte etmek için güdülenir, aksi bir durum olursa birey davranışı kendine adapte etmez (Sabuncuoğlu, 2006).

İster yetişkin olsun ister çocuk, bireyler gözlemledikleri her davranışı taklit etmezler. Mesela erkek çocuk tıpkı kız kardeşi gibi annesinin yaptığı işleri nasıl yaptığını gözlemleyerek öğrenir. Ancak, bu işleri yapıp yapmayacağı toplumsallaşma

sürecine bağlıdır (Bussey ve Bandura, 1999'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Eğer erkek çocuk bir erkeğin bu işleri yapmasının doğru olduğuna güdülenir ve bu davranışların toplumda ödüllendirildiğini görüyorsa davranışı kendine adapte eder. Ancak erkek çocuk, yaptığı davranıştan dolayı toplumdan tepki alırsa bu davranışı tekrar yapmaz.

2.1.5.8. Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı

Bu kuram bir toplumsal cinsiyet kimliği kuramıdır. Sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramlarını birleştirir. Diğer kuramlardan farklı olarak, cinsiyetin değiştirilemez olduğunu iddia etmez (Atkinson ve Atkinson, 1999'dan aktaran: Tok, 2001). Bu kuram, toplumsal cinsiyet gelişimi ile toplumsal cinsiyet farklılıklarının nedenlerini açıklayabilmek amacıyla geliştirilmiş bir kuramdır. Sandra Lipsitz Bem ve Martin Halverson bu kuramın öncüleridir. Bem'e göre toplum, bir kadını dişi, bir erkeği de er olarak görür ve bu cinsiyetleri sınıflandırarak bu şemanın toplumda toplumsal cinsiyet kategorilerinin anlamlarının kavranmasına yardım eder (Maldonado, Tansuhaj ve Muehling, 2003).

Şema kuramına göre, bir şemanın oluşturulabilmesi için, öncelikle bireyin kendini ve çevresinde bulunan kişileri kadın ve erkek olarak nitelendirebilmesi gerekmektedir. Daha sonra ise bu şemaya çocukların cinsiyetlerine göre hareketleri, davranışları vb. bilgileri eklenir. Şema oluştuktan sonra çocuklardan toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak davranışları beklenir. Bu kuramda esas olan “etiketlendirme” dir. Etiketlendirmede birey çevresinde bulunan insanları, eşyaları, davranışları dişi ve eril olarak sınıflandırır ve etiketler. Dolayısıyla çocuğun davranışı, toplumsal cinsiyetine uygun davranışlara göredir.

Şema kuramına da bazı eleştiriler getirilmiştir. İlk eleştiri, tüm çocukların kendilerini “ben bir kızım” ya da “ben bir oğlanım” diye sınıflandıramadıklarını; ikinci eleştiri ise, çocukların yaptıkları etiketlemelerinin kesin olamayacağıdır (Bussey ve Bandura, 1999'dan aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

Bu kuramın temsilcisi Sandra Lipsitz Bem'e göre 4 farklı cinsiyet rol tipi vardır. (Bem 1983'ten aktaran: Tok, 2001, 33):

- Erkeksi olan maskülen tip,

- Kadınsı feminen tip,
- Her iki cinsiyetin de rolünü içeren androjen tip,
- Belirgin bir role ait özellik göstermeyen farklılaşmamış tip.

Bem, günümüz insanının androjen tipinde olması gerektiğini belirtir. Bir kadın birey, kendine güveniyorsa erkeklerin yaptıkları işleri yapabilir. Aynı şekilde bir erkek de kendine güveniyorsa bir kadının yaptığı işi yapabilir (Bem, 1983'ten aktaran: Tok, 2001).

2.1.5.9. Bilişsel gelişim kuramı

Bilişsel gelişim kuramlarını ortaya koyan en önemli iki isim Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'dir. Bilişsel gelişim kuramını ilk kez 1954'de ortaya koyan İsviçreli psikolog Jean Piaget'dir. Piaget bu kuramla, çocukların nasıl düşündüklerini ve benliklerini nasıl oluşturduklarını inceleyerek çocukların düşüncelerini belirli aşamalara ayırmıştır. Bu aşamalar: algılayıcı motor aşaması (0-2 yaş), işletim öncesi aşaması (2-7 yaş), somut işletim aşaması (7-12 yaş) ve biçimsel işletim aşaması (12 yaş ve üzeri)'dir (Schaefer ve Lamm, 1995).

Kohlberg, çocukların cinsiyet rollerinin gelişimlerini üç aşamada gerçekleştirdiğini öne sürer. Bunlar (Başal, 2004):

- 2-3,5 yaş arasında gözlenen cinsiyeti etiketleme (Çocuklar iki cinsiyetten birine ait olduklarının farkına varmaya başlarlar),
- 3,5-4,5 yaşları arasındaki cinsiyetin kararlılığı (Çocuklar bir kişinin cinsiyetinin sürekliliğini anlamaya başlarlar),
- 4,5-7 yaşları arasındaki cinsiyetin değişmezliği (Çocuklar artık cinsiyetin dış görünüş ne olursa olsun değişmeyeceğinin bilincini kazanmışlardır) aşamalarıdır.

Bilişsel gelişim yaklaşımıyla toplumsal cinsiyet kuramını açıklayan Kohlberg'in kuramına çeşitli eleştiriler yapılmıştır: Toplumun ve kültürün rolünün ihmal edildiği, cinsiyetin kalıcılığı ve değişmezliğinin kazanılmasının Kohlberg'in belirttiği yaşlardan çok daha önce meydana geldiği söylenmiştir (Dökmen, 2004).

Kohlberg, 1966 yılında çocukların 3 yaşlarında kız ya da erkek olduklarının farkına vardıklarını ve bu farkındalığın gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü 5-7 yaşlarındaki bireyler, çevrelerinde gördükleri ve duydukları toplumsal cinsiyet şeklinden etkilenmeye başlayarak hem kendi toplumsal cinsiyetlerini hem de kendilerine yakıştırdıkları kimliklerini oluşturmaya başlarlar (Sabuncuoğlu, 2006). Kohlberg'e göre biyolojik cinsiyet farklılıkları, bir kişiyi kadın veya erkek olarak tanımlamadır (Lippa, 2005). Bir toplumdaki bireylerin, kendilerine ait cinsiyetlere göre farklı davranışlarıyla, o toplumda yaşayan erkek çocuklar erkek olduklarını fark eder ve toplumdaki diğer erkekler gibi olmayı isterler. Aynı şekilde kız çocukları da kız olduklarını fark eder ve toplumdaki diğer kadınlar gibi olmayı isterler (Lippa, 2005).

Bu kurama göre, bireyde cinsel kimlik gelişince, davranışlar da bu cinsel kimlik etrafında şekillenmeye başlar, birey kendine uygun olan modeli arar ve bulduğunda bu modelle kendini özdeşleştirir. Çocukları kendi cinsiyetlerine uygun davranmaya özendiren, kendi cinsiyet kimlikleriyle tutarlı davranışlarıdır. Bu kuramın, kızların ve erkeklerin ayrı özellikleri olduğunu vurguladığı söylenebilir (Aşılı, 2001'den aktaran: Demiroğlu, 2008).

Lisi ve Gallegher (1983'ten aktaran: Tok, 2001)'e göre çocuğun bilişsel kapasitesi yaşla birlikte gelişir ve bu cinsel kimlik gelişimi de 4 aşamadan meydana gelir:

- **Kendini etkileme:** Önce kendi cinsel kimliklerini sonra da başkalarının cinsel kimliklerini fark ederek, kendi cinsiyet rolüne uyum sağlamadır.
- **İstikrarlılık:** Cinsiyetin değişmeyeceğini kavramadır.
- **Motivasyon:** Cinsiyet rolüne iyice uyum sağlayarak değişmeyeceğini kabul etmedir.
- **Tutarlılık:** Aynı cinsiyete sahip olanların ortak özelliklerini ve farklı cinsiyetin, kendi cinsiyetlerinden ayrılan yönlerinin olduğunu anlamadır.

Piaget'e göre çocukların düşünce süreçleri ve gerçekliği algılamaları, çevreleriyle etkileşimleri sonucunda değişir. Yeni bilgiyi sahip oldukları eski bilgilerin üzerine inşa ederler. Böylece gerçekliği bizzat kendi deneyimleriyle oluştururlar (Akman, 1995'ten aktaran: Keleş, 2008).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanan Kohlberg'in görüşlerine göre, çocukların cinsiyet rollerini öğrenmeleri dünyayı anlama düzeylerine bağlıdır (Dökmen, 2004; Onur, 1997). Piaget bu modeli, çocukların maddi objelerle ilgili düşünce gelişimini araştırmak için kullanırken; Kohlberg ise, model alma, özdeşleşme, cinsiyet rolleri kimliği, sosyal aidiyet ve sosyo-ahlâki yargıları araştırmak için kullanmıştır. Kohlberg, cinsiyet kimliğinin bireyin kendi vücuduyla ilgili temel bir kavram olduğunu vurgulayan, toplumsal cinsiyet gelişimini açıklayan ve bunu bilişsel bir yaklaşım olarak sunan ilk kişidir (Çiftçi, 2003'den ve Szkrybalo, 1998'den aktaran: Keleş, 2008).

2.1.5.10. Çok faktörlü toplumsal cinsiyet kimliği kuramı

Spence' e göre bireyin biyolojik cinsiyetine uygun olan davranışlarının dışında, karşı cinsiyete uygun davranışları da olabilir. Buna rağmen birey sahip olduğu biyolojik cinsiyetiyle kendini tanımlar ve bireyin benlik kavramı da buna göre oluşur (Edwards ve Spence, 1987'den aktaran: Arıcı, 2011). Toplumsal cinsiyet kimliği pek çok faktörle oluşur. Bunlardan ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir (Arıcı, 2011):

- 1) Toplumsal cinsiyet kimliği ya da benlik (kişinin kadınsı ya da erkeksi hissetmesi)
- 2) Araçsal ve ifade edici özellikler (kadın ya da erkekle bağlantılı olduğu düşünülen özellikler)
- 3) Toplumsal cinsiyetle ilgili yönelimler, davranışlar ve tutumlar (cinsiyete uygun olarak gösterilen, belirtilen ifadeler)
- 4) Cinsel yönelim (belirli bir cinsiyet üzerinden hareket etmek)

Toplumsal cinsiyet rollerimizin nasıl gelişip yapılaşştığını yukarıdaki cinsiyet kuramları açıklamaktadır. İlk bakışta her biri birbirinden farklı gibi görünse de aslında birbirini tamamlayan bir bütünün parçalarını oluşturmaktadırlar. Bir kadın ve bir erkeğin doğumdan itibaren dünyayı nasıl algılayıp yorumladıklarını; ailelerinin, çevrelerinin ve toplumun, bireysel olarak gelişimlerine nasıl katkıda bulunduklarını; adım adım hangi aşamalardan geçerek toplumsal rollerimizin doğru bir şekilde oturtulduğunu vb. cinsiyet ve toplumsal cinsiyet gelişimleri hakkındaki pek çok şeyin nedenlerini ve sonuçlarını bu kuramlardan öğrenmekteyiz.

2.1.6. Toplumun Cinsiyet Algısı

Birey dünyaya geldikten sonra, önce ailesinin ve çevresinin sonra da toplumun etkisiyle toplumsal rolleri geliştirmeye ve içselleştirmeye başlar. Bu süreçte toplumun geliştirdiği kültür, bakış açısı, anlayış ve algılayışlar belirleyici bir rol oynar. Örneğin, yeni doğan çocuklar önce cinsiyetlerine göre iki ayrı renge ayrılır: Kız bebekler için pembe; erkek bebekler için mavi. Sonra oyuncaklar bu iki cinsiyete göre seçilir: Kız çocuklara oyuncak bebek ve minyatür ev eşyaları; erkek çocuklara oyuncak araba, oyuncak silah ve top alınır. Daha sonra meslek seçimlerinde kız çocuklarına daha çok sosyal bilimler ile ilgili; erkek çocuklarına ise fen bilimleri ile ilgili mesleklere yönlendirmeler yapılır. Tüm bunlar her iki cinsiyet için de eşitsizliği daha ilk baştan ortaya çıkaran unsurlardır. Bunların bu şekilde yapılmasıyla, bir cinsiyet diğer cinsiyete mal edilmiş her türlü unsurdan kendini uzak durmak zorunda hisseder.

Yapılan antropolojik çalışmaların sonucunda farklı toplumlarda ve kültürlerde, hatta bir toplumun farklı dönemlerinde yaşamış kadınların ve erkeklerin farklı davranışlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Ecevit, 2011). Bu da göstermektedir ki davranışlar, sadece biyolojik özelliklerden kaynaklanan yani kişinin kendi doğasında bulunan özellikler değildir. Eğer öyle olsaydı farklı dönemlerde yaşayan kadınların ve erkeklerin davranışlarında farklılıklar bulunmazdı.

Toplumsal cinsiyet kavramı her iki cinsiyeti de içermesine rağmen kadınların, sosyal hayattaki sorunlarının daha fazla olması ve dünya toplumlarında bu konuyla ilgili eşitlik çalışmalarının sürekli devam etmesi, kadınların bu konularda daima daha fazla vurgulanmasına sebep olmaktadır. Ancak ataerkillikte toplumsal cinsiyetin erkeklere yüklenen rol ve sorumluluklarının, erkekler için de kolay olmadığı düşüncesiyle erkeklik konusundaki tartışmalar 1980'lerden itibaren başlamış ve giderek yoğunlaşmıştır.

Cinsiyete yüklenen anlamlar insanlık tarihi ve kültürü tarafından şekillendirilerek oluşturulmuştur. Tüm toplumlar ve kültürler çocuklara ilk olarak kadın ile erkek arasındaki farkı öğretmektedirler. Çünkü her iki cinsiyet için oyuncaklar, isimler, giyilen kıyafetlerin rengi, meslekler, hobiler vb. farklılıklar, çocuklara ilk algılamalarıyla birlikte gösterilmeye başlanır. Sosyalleşme sürecinde kız çocuklarına daha çok sosyal beceriler ve konuşma becerileri, fiziksel olarak güzel görünme, eve

bağlılık, namusunu koruma ve annelik öğretilirken; erkek çocuklara teknik beceriler, otoriterlik ve fiziksel gücü kullanma, para kazanma ve evin diğer üyelerine sahip çıkarak onlardan sorumlu olma öğretilir (Ersöz, 2010). Kız çocuk anneyi, erkek çocuk ise babayı rol model alarak sosyalleşmeye başlar. Toplum bir kadından her zaman ve her şartta iyi bir anne, iyi bir eş ve her yönüyle mükemmel ev kadını olmasını bekler. İlginçtir ki toplumun bu beklentisi, bu rollere uyulduğunda mutlu olunacağı, aksi yapıldığında onaylanmayacağı ya da dışlanacağı için mutsuz olunacağı şeklinde aba altından sopasını göstererek kişilere mesaj verir. Böylece toplumsal bir baskı yaratılarak toplum, kadınların bu rolleri isteyerek ya da istemeyerek de olsa içselleştirmelerini sağlar.

Bireyin cinsiyet rollerini öğrenmesi, çocukluğun ilk dönemlerinde başlar ve yaşamın sonraki dönemlerinde devam eden büyük ve geniş bir eğitim sürecini kapsar. Toplum, kadınlardan daha başarılı olacakları meslekler olarak düşündüğü öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik, tezgâhtarlık ve sosyal çalışmacı gibi meslekleri edinmelerini, ev işleriyle ve çocuk bakımıyla yakından ilgilenmeleri bekler (Eagly, Wood ve Diekman, 2000'den ve Johannesen-Schmidt ve Eagly, 2002'den aktaran: Güldü ve Kart, 2009). Kadınların, genellikle kendilerini yetersiz, savunmasız ve korunmaya muhtaç hissetmelerinin nedeni, kendilerini geçindirme, kendilerini ortaya koyma, mücadele etme anlayışıyla yetiştirilmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır (Dowling, 1999). Çünkü bu tür şeyler genelde sadece erkeklerin yapmaları gerekenler olarak görülmektedir. Toplum kadını bu şekilde ve erkeğe bağlı olarak tanımlarken; evlilik, miras, boşanma, aile, mülkiyetle ilgili kararlar, sosyal yaşamdaki özgürlükler gibi hakları da erkeğin hakkı olarak tanımlanmaktadır (Berktaş, 2004).

Ayrıca toplum, kadını güzel, şık ve alımlı olması konusunda yönlendirir. Böylece kadın için güzel olmak, toplumdaki birçok kapıyı açan bir nitelik olarak kendini gösterir. Kız çocuklarının güzel göründüklerini ve güzel olduklarını onaylamak için en çok kullanılan ifadelerin neler olduğu hakkında bir araştırma yapılsa, “Ne kadar güzelsin”, “Ne cici olmuşsun”, “Elbisen ne kadar da güzel”, “Saçların ne güzel olmuş”, “Prenses gibi olmuşsun”, “Sen ne kadar tatlı bir şeysin” gibi pek çok ifadeyle bir güzelleştirme çabası içinde bulunduğu rahatlıkla ortaya çıkar. Erkek çocuklara ise “Ne kadar güçlüsün”, “Benim oğlum aslan gibi Maaşallah”, “Paşam”, “Koçum”, “Ne kadar da yakışıklısın” gibi ifadelerle fiziksel ve manevi güçlendirme yapıldığı ortaya

çıkacaktır (Bostancı, 2008). Çocuklara verilen isimlere bakıldığında da toplumsal cinsiyet rollerinin cinsiyetlere göre nasıl verildiği ortaya çıkmaktadır. Bir yandan kadınlara, Çiçek, Bahar, Elmas, Ceylan, İnci, Nezaket, Hanım, Melek, Gül, gibi isimlerle güzellik, zarafet, yumuşaklık yakıştırılırken; diğer taraftan erkeklere Demir, Hakan, Kaya, Yiğit, Mert, Yılmaz, Yağız gibi isimlerle güç, cesaret ve istikrar yakıştırılmıştır (Tanrıtanır, 2005). Hatta şişman bile olsalar erkek çocuklara “tosuncuk”, “tosunum” gibi iri ve kilolu hayvanlara ait ifadeler sevimleştirilerek sunulmaktadır. Ama ilginçtir, çirkinlikleriyle ve kötü olmaları yüzünden televizyonda, görsellerde ve kitaplarda yer alan “cadı” ve “büyücü” ifadesi hep kadınlar için kullanılmıştır. Tüm bunlardan, toplumun ataerkil sistemi her zaman övdüğünü ve bu iktidarını korumaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Oyuncak seçimiyle birlikte ebeveynler, bir yandan çocuklarını mutlu etmeyi bir yandan da cinsiyetlerine uygun olan oyuncakları ve oyunları öğretmeyi isterler. Çok basitmiş gibi görünen oyuncak seçiminde bile toplumun etkisi o kadar büyüktür ki, toplum cinsiyet rolü ile ilişkisi olmayan durumlarda bile erkeklerin, hatta kızların ilgisini çeken oyuncakları, erkeksi ya da kadınsı olarak nitelendirerek sınıflayabilmektedir (Tolan, 1991). Kız çocuklara genelde oyuncak bebek, minyatür mutfak ve ev eşyaları gibi oyuncaklar alınarak, daha küçük yaşlarda ev içindeki gelecekteki anne ve kadınlık rollerine hazırlanırken; erkek çocuklara oyuncak silah, oyuncak araba ve top gibi oyuncaklar alınarak, saldırganlığa, mücadele etmeye ve güçlü kalmaya hazırlanırlar.

Toplumun, erkek ve kız çocukları takdir etme, onurlandırma ve beğenme sebepleri de çok farklıdır. Toplum tarafından sevilme ve kabul edilmek isteyen bir kız çocuğu, ne kadar hanım hanımcık, ne kadar eli lezzetli, ne kadar uyumlu ve temiz olursa, o kadar takdir edileceğini bir biçimde -yani toplumun ona imaları sayesinde- öğrenmiş olur (Bostancı, 2008). Kız çocuklar için ağlamak işe yarayan bir eylemken, erkek çocuklarda bu davranış kesinlikle olumsuz bir tavırla karşılanır. Aynı şekilde, içinde bulunulan çevre ve aile bireyleri tarafından ağlamasını yadırgadıkları erkek çocuğun atılganlığı pekiştirilirken, kız çocuklarında bu durum pekiştirilmez (Dökmen, 2006). Toplumsallaştırma boyunca kız çocuklarının uysal, yumuşak, tatlı sözlü, özverili, itaatkâr ve anneyi model alan bir yapı kazanması yönünde pekiştireçler sunulurken; erkek çocuklara yarışmacı, girişken, atak, sorumluluk alabilen bireyler olarak yetişmesi

yönünde pekiştireçler sunulmaktadır. Bu toplumsallaştırma farklılığı nedeniyle çocukların kendini ifade etmeleri, yeteneklerini ortaya koymaları, statülerini ve rollerini seçmeleri etkilenmektedir (Asan, 2006). Toplum tarafından belirlenmiş buyruklar, normlar ve standartlar olarak etkide bulunan kalıp-yargılar; erkek çocuklarının etkin, mücadeleci ve akılcı olarak; kız çocuklarının bağımlı, duygusal ve pasif olarak toplumsallaşmasına sebep olmaktadır (Onur, 1997).

Toplumdaki cinsiyetler arasındaki iş bölümü, her toplum için kültürel ve tarihsel oluşumlarına göre farklı olmasına rağmen, hemen hemen tüm toplumlarda kadınlar, çocuk bakımını ve ev işlerini yapan ve eve kapatılan bir görev dağılımında kendilerini bulurlar (Bütün, 2010). Toplum tarafından kadınlara ayrılan mekânlara baktığımızda ev, mutfak ve kırsal yerlerde çeşme başları ayrılmışken; sokaklar, meyhaneler, stadyumlar, kahvehaneler erkeklere ayrılmış mekânlardır (Bhasin, 2003). Bu da demek oluyor ki kadınların, yalnızca kendilerine ait toplumsal bir mekânları yoktur. Erkeklerin egemen olduğu erkek iktidarını “at, avrat, silah” üçlüsü, kadınların egemen olduğu kadın iktidarında “ev, er, evlat” üçlüsünde karşılığını bulmaktadır (Ölçer, 2003). Böylece kadın eve yönlendirilirken, aynı zamanda sokaklardan da dışlanmaktadır. Kadın için ev ve aile üzerine inşa edilmiş bir hayatı yaşaması, onun çalışma hayatındaki yetersizliklerinden değil, aksine ev ile iç içe bir kader çizilmesinden ve bu kaderine mahkûm edilmesinden kaynaklanmaktadır. Kadın sanatta, ticarete, siyasette varlık ve başarı gösterebilecek yeteneklere ve zekâyâ sahip olmasına rağmen; tarih boyunca ona kabullendirilmiş alışkanlıkları ve korkuları ne yazık ki buna engel olmaktadır (Bostancı, 2008). Kadının, hayatta kendisine düşen en büyük payı yuvasını sahiplenmesi olarak görülmektedir. Çevresine doldurduğu kadifelerle, ipeklilerle “nasıl daha güzel giyinirim, nasıl daha nefis yemekler yaparak porselen tabaklarımla onları servis edebilirim?” diye bir çaba sarf ederken, evinde yaptığı dekorlarla da kişiliğini ortaya koymaktadır (Beauvoir, 1993).

Erkekler kimliklerini geliştirirken, bağımlı ve zayıf olmamaya, güçlü olmaya şartlanırlar. Kadınlar ise ileride anne olacak kadınlara annelik yaparak yetişirler. Çünkü kadınlara, erkeklerin yaşamlarında genellikle bakıcı ve yardımcı olarak bakılır. Bu durum, erkekler tarafından sık sık küçümsenir. Erkekler için, kadınların ilişkiler üzerinde durması, gerçekte olduğu gibi güçlü değil, zayıf bir yan olarak görülür. Erkekler bu ihtiyaçlarını bastırarak dünyaya karşı hükmedici bir tavır takınırlar (Demez,

2005; Giddens, 2000). Erkekler, iş dünyası için uygun ve daha üstün işler yapan, aileyle ilgilenmeyen ve ebeveynlik yapmayan bireyler olurken; kadınlar, çocuk bakan, onları besleyen ve büyüten, cinsel ve ailesel işbölümünü yeniden inşa eden bireyler olurlar (Chodorow, 1999'den aktaran: Şimşek, 2011). Böylelikle kadınlar, toplumsal cinsiyet rolleri hiyerarşisinde kendi toplumsal rollerinin ve toplumdaki statülerinin bizzat kendileri tarafından sürdürülmesine katkıda bulunurlar.

Türkiye'de kadınlarla yapılan çalışmalar sonucunda, kadınların erkeklerden çok daha fazla aile değerlerine önem verdikleri ortaya çıkmıştır (Bilgin, 2001). Kadınların erkeklerden çok daha fazla aile değerlerine önem vermeleri, toplumun bireylerden toplumsal cinsiyet rollerine yönelik beklentisiyle de uyumludur. Çünkü toplum kadınlardan, sosyal yaşamlarında kurdukları ilişkilerde duygusal beklentilere daha fazla önem vermelerini bekler, aileyi bir arada tutmak konusunda da kadına aktif bir rol verir. Aynı şekilde toplum erkekten de ülkenin refahına ve geleceğine önem vermesini, sorumlu, koruyucu ve hâkim olma gibi rolleri de üstlenmesini bekler (Ersoy, 2009). Kadınların nasıl giyinmeleri, nasıl davranmaları neyi nerede söylemeleri gerektiği, ne zaman ve hangi durumlarda çizgiyi aşmış sayılıp cezalandırılacaklarına karar verilmesi ve verilen cezanın uygulanması hep erkeklerin tekelinde sayılır (Berktaş, 1997'den aktaran: Asan, 2006).

Türkiye'de meslekler arasında öğretmenliğe bakıldığında, kadınların yaşamlarında öğretmenliğin çok eskiden beri tercih edilen bir meslek olma özelli taşıdığı görülür. Hatta kamuda kadınları en fazla istihdam eden meslek öğretmenlik olmuştur. Çünkü bu meslek özellikle kız çocuklarının eğitime erişimlerinde ve rol modellere duyulan ihtiyaçlar arasında olumlu değerlendirilen bir meslektir. Toplumda da öğretmenlik mesleğini, toplumsal rol açısından kadına uygun görme eğilimi vardır. Toplum kadının öğretmen olmasını hem destekler hem de özendirir. Bu gelişmelere paralel olarak kadın öğretmenlerin oranı sürekli olarak arttığı görülmektedir. Örneğin 2006–2007'de kadın öğretmen oranı toplamda %48'e ulaşmıştır (TUSİAD, 2008). Ancak Türkiye'de kadın öğretmenlerin oranı, ilköğretim ve ortaöğretimde, ülkenin batısından doğusuna gidildikçe azalmaktadır (TUSİAD, 2008). Eğitim sisteminin yönetici kesimi çok yüksek bir oranda erkeklerden oluşmaktadır. 2007'deki ders yılı verileri, il milli eğitim müdürleri arasında tek bir kadının bile yer almadığını göstermektedir (TUSİAD, 2008). Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yöneticilerin

genellikle erkeklerden oluşması çok rahatsız edici bir cinsiyetçilik uygulaması olarak görülmektedir. Ayrıca yükseltme ve atamalarda erkeklerden yana bir tutumun sergilenmesi ise başka bir cinsiyetçiliği göstermektedir. Aynı araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise kadın çalışanların $\frac{3}{4}$ 'ü yönetici olmak istememektedirler. Kadın çalışanlara bunu söylemelerinin nedeni sorulduğunda ise zaman olmadığını ya da kendilerine bu görevi uygun bulmadıklarını söylemişlerdir (Sayılan, 2004'den aktaran: TUSİAD, 2008).

Toplumun cinsiyet rollerini algılama şekilleri zaman içinde değişmektedir. 1950'lerde erkeklerin çocuk bakımıyla ve ev işleriyle ilgilenmeleri kavramsal olarak bile gündemde değildi (Segal, 1992). 70'li yılların sonundan itibaren erkeklerin babalık rolleri ve özellikle evde ne işe yaradıkları yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Hele 80'li yıllarda bu tartışma giderek yoğunlaşmıştır. Neyse ki günümüzde çoğu erkek, çocuklarıyla kendi babalarıyla olduğundan çok daha yakın bir ilişki içerisinde olmayı tercih etmektedirler. Babalığın artan önemiyle erkek hem aile hayatının hazlarına sorun yaşamadan ulaşmış, hem de kamusal alandaki iktidarını elinde tutmayı başarmıştır. 19. yüzyılın sonlarında erkek olmak demek; sevgisini ve şefkatini gizleyerek, görünüşte sertliği yansıtan kişi anlamına gelmekteydi (Segal, 1992).

Bir erkeğin erkekliğinin oluşturulma sürecinde, erkek çocuklarının büyürken annelerinden kopmaları ve duygusallıklarını bastırmalarının çok büyük rolü ve etkisi vardır. Erkek çocuklar bu şekilde yetiştirilerek bir yetişkin olduklarında, duygularını saklamaya ne yazık ki devam ederler. Bunun en büyük sebebi annelerin erkek çocuklarının acı çekmelerine ve üzüntülerini göstermelerine izin vermemeleridir. Buna izin verdiklerinde, oğullarının toplumdaki katı kurallara uygun, başarılı bir delikanlı olamayacağı endişesini taşırlar. Böylece bu gibi anneler sayesinde, erkek çocuklar, doğal duygusal durumlarına ket vurularak, daha çok mücadele ve intikam duygularıyla büyütülürler, öfkelerini göstermek üzere eğitilirler. Bu nedenle öfke dışındaki duygularını göstermekte zorlanırlar. Artık erkek çocuklar, duygularını gizlemek için kendilerine dışarıya karşı bir kabuk oluşturmak zorunda bırakılırlar. Bunun nedeni ise, kendileri gibi yetiştirilenler karşısında küçük düşmemektir. Bu duygu o kadar güçlenir ki, yaşamları tehlikede bile olsa, duygusal ve hatta fiziksel acıya katlanırlar (Demez, 2005). Sonuçta erkekler kendilerinin tam bir erkek gibi davranış sergilediğini düşünürler.

Kamusal alanda erkeklerin en çok bir araya gelerek erkeklik ürettikleri yer şüphesiz kahvehanelerdir (Arık, 2009). Bu mekânda erkekler arasında birlerine güç uygulama vardır, kadınlar bu alandan dışlanmışlardır. Bunun nedenini ise erkeklerin kendi aralarında rahatça küfürleşmeleri, şakalaşmaları, cinsel içerikli konuşmaları ve dolayısıyla kadınların yanında rahat olamamalarıdır. Kadınlar bu mekânın sadece içerisinden değil, dışarısındaki bakış ve sözlerle de taciz edilerek uzaklaştırılırlar. Çapkın erkek hikâyeleri övgüyle karşılanarak genç erkekler buradaki ideal erkek modeli çizilir (Arık, 2009). Kadınlar ve erkeklerin bir arada bulunabileceği yerler günümüzde ancak kafe gibi mekânlardır. Çünkü bu mekânlardaki erkekler, sadece erkeklerin bulunduğu ortamdakinden hem çok farklı davranmaktadırlar hem de düzgün konuşmaktadırlar.

Erkeklerin güç ve iktidar üzerinden tanımlanmaları, korku ve üzüntü başta olmak üzere duygularıyla baş etme, duygularını bastırma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu durum erkekler tarafından yaşantılarının ileriki dönemlerinde çoğu zaman öfke biçiminde yansıtılmakta ve erkeklerin öfkeyle birlikte ortaya koydukları şiddet içerikli davranış ve tutumlar, birer erkeklik özelliği olarak toplum tarafından onay görmektedir (Ruxton, 2004'den aktaran: Sayer, 2011). Bu onay çoğu zaman yanlış davranışları düzeltmek için şiddetin zorunlu olduğu anlayışını beraberinde getirerek, şiddet meşrulaştırılmaktadır. Erkekliğe dair ortaya konulan bu tutum ve davranışlar sonuç olarak eşitsizlik başta olmak üzere pek çok toplumsal sorunun kaynağı olan sağlık, cinsellik ve aile hayatına ilişkin problemleri de beraberinde getirmektedir (Ruxton, 2004'den aktaran: Sayer, 2011).

Toplum tarafından erkekler genelde liderlik mevkilerine uygun bulunduklarından saldırgan, baskın ve iddiacıdır. Kadınlar ise bakım ile ilgili rollere uygun görüldükleri için şefkatli, sadakatli ve hassastırlar. Bu nedenle toplum erkekler kadınlardan daha yüksek bir değer biçmektedir (Lee, 2005'den aktaran: Sayer, 2011).

Özetle toplum, çocuğun doğumundan itibaren direkt veya dolaylı olarak kız ve erkek çocuklara roller ve davranış kalıpları sunarak onlardan bu rollerin, davranış kalıplarının içselleştirilmesini ve davranış haline getirilmesini beklemektedir. Kız ve erkek çocuklar toplumun kendisine sunduğu rolleri benimseyip, içselleştirerek toplumsal cinsiyet özelliklerini kazanmakta ve pekiştirmektedirler.

2.1.7. Feminist hareketlerin gelişimi ve yansımaları

İnsanlık tarihi incelendiği zaman geçmişten bugüne kadın ve erkeğin rol ve statüleriyle ilgili hem tarihi ve hem de dini pek çok anlatının olduğu görülmektedir (Tuksal, 2000). Örneğin dini metinlerde kadının, erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığı belirtilmekte ve kadına, erkeğin yardımcısı gözüyle bakılmaktadır. Bu anlatılardan dolayı, kadın ikinci sınıf bir insan olarak değerlendirilmiştir. Hatta daha da ileri gidilerek, Hazreti Havva'nın Hazreti Âdem'e yasak elmayı yedirmesi, Hazreti Havva'yı kadın rolüyle Hazreti Âdem'in o zamanki şeytanı, baştan çıkarıcı olarak ilan edilmiştir (Kadioğlu, 2001). Bu gün bile pek çok kişi gündelik yaşamında bunu dile getirerek kadınlara karşı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Bu kişiler genelde erkeklerden oluşmaktadır ve ne yazık ki bu kişiler kendilerini doğuranların da birer kadın olduğunu, yani bir kadının sayesinde dünyaya geldiklerini unutmaktadırlar.

İlkel dönemlerde kadın, yaşanılan yerde kalarak varsa evde çocuklarının bakımı, ev dışında tohum ekip biçme gibi işlerle hayatlarının devamı için uygun ortamları oluşturmayla ilgileniyorken; erkek de ev dışında avlanma, başkalarına ve yırtıcı hayvanlara karşı ailesini ve evini korumayla ilgileniyordu (Tanilli, 2006). Bu avcı ve toplayıcı toplumlarda anaerkil bir yapının olmasının nedeni kadının doğurganlığı ve üretici olmasıdır. Ancak zamanla insanların doğa ve kendi cinsleriyle olan mücadelesi sonucunda kadın ikinci planda kalmış, böylece erkek fiziksel güç gerektiren işlerle ilgilenirken, kadın sadece ev işleriyle ilgilenmiştir.

Göçebelikten yerleşik hayata geçilmesiyle birlikte her toplumda ekonomik, toplumsal ve siyasal alanda köklü devrimler olmuştur. Bu devrimlerle birlikte erkeğin toplumsal statüsü giderek güçlenirken, kadının toplumsal statüsü aynı oranda azalmış ve bunun sonucunda ataerkil düzen ortaya çıkmıştır (Altan ve Ersöz, 1980). İnsanlık tarihine bakıldığında kadınların ve erkeklerin dünyayı eşit olarak paylaşmadıklarını ve bu eşitsizlikten doğan olumsuz sonuçlardan da en çok kadınların etkilendiği görülür. Her toplum kadına, cinsiyetinden dolayı ülke yönetimine, dini inanışlara ve kültüre göre değişik roller yüklemiştir. Eski çağlarda bazı toplumlarda kadın, hem avlanan, hem at binen, hem erkeğin yanında savaşa katılan, hem otoritesi olan bir statüye sahip, hem de annelik vasfından dolayı çok değerliydi.

Yerleşik hayata geçilmesiyle tarıma dayalı üretim, pek çok toplumda kadının daha ziyade evle, tarım işleriyle uğraşan ve erkeğine yardımcı olan rolünü üstlenmesini sağlamış ve kadının bu rolünü pekiştirmiştir. Kadınlar genellikle doğrudan babaları ve kocaları tarafından kontrol edilmişlerdir. Bu durumun çağlar boyu devam ettiğini söylemek doğru olacaktır. Kadınların hayatı büyük ölçüde sadece ev işleriyle sınırlıydı. Yüzyıllarca kadının eş ve anne rolünde, özel alan olarak görülen evinin bir parçası olarak görülmesinin evrensel bir durum olduğu söylenebilir.

Çağdaş anlamdaki ilk anayasa 1776 yılında kabul edilen Virginia Anayasası'dır. Bu anayasa ile Amerika'daki kolonilerin İngiltere'den koparak bağımsız devlet kurmalarıyla birlikte 1787'de temel hak ve özgürlükler de kurallarla düzenlenmiştir. Amerikan bildirisinde insanların doğuştan bazı doğal haklara sahip oldukları 1776'dan itibaren belirtilmiş, sonra da bildiride kazanılmış haklara da yer verilmiştir. Tüm bunlara rağmen, siyah tenli insanlar, çok uzun yıllar sonra adı geçen eşitliğe kavuşabilmişler. Yetişkin erkekler ilk kez iç savaştan sonra genel oy hakkına sahip olmuşlar. Aynı konu kadınlar için gündeme bile getirilmemiştir (Üste, 1999'dan aktaran: Üzel, 2006).

Kadınların toplumsal rollerindeki ve statülerindeki değişmeye etki eden bir diğer unsur da Fransız Devrimi'dir. 1789 Fransız Devrimi'ne kadınların katılması, kadınlara özgürlük, eşitlik, kardeşlik gibi kavramlarla tanımlanan pek çok olanağa sahip olmalarını da sağlamıştır (Kadioğlu, 2001). 1789 Devrimi'yle birlikte kadın hareketlerinde yaşanan artışın sonucunda, Kurucu Mecliste kadınların da temsil edilmeleri ve siyasette eşit haklara sahip olmaları istenmiştir. Yapılacak seçimlere kadınların da katılabilmesi için mücadeleler devam etmiştir. M. Mouret 1790'da, neden kadınların eğitimlerinin olması gerektiğine dair pek çok yerde çeşitli konuşmalar yapmıştır. 1792'de bir grup Parisli kadın ve erkek, Kurucu Meclis'ten aile yaşantısında erkek egemenliğinin kalkmasını talep etmiştir. 1848 yılında Fransa'da kendini gösteren devrimlerle, kadınların siyasal haklarını elde edebilmeleri için kadın haklarıyla ilgili sivil toplum örgütleri kurulmuştur. Kadınların haklı talepleri arasında çalışma hakları üzerindeki kısıtlamaların kaldırılması ve kadınların eğitim seviyesinin yükseltilmesi gibi konular da yer almaktaydı. Kurucu Meclis'ten temsilciler oluşturup gönderen kadınlar, siyasi kulüplerde de çalışmaya başlamışlar (Üste, 1999'dan aktaran: Üzel, 2006).

Kamusal alanla, özel alan olan evin birbirinden ayrılması; akılcılıkla ilgili şeyleri kamusal alanla yani erkeklerle, akıl dışılıkla ve ahlâkla ilgili olan şeyleri ise özel alanla yani kadınla özdeşleşim yapan aydınlanma düşüncesini destekler (Donovan, 2001). Sanayi devrimiyle yoksul olan kadınlar, ucuz iş gücü olarak görülüyor, madenlerde ve fabrikalarda çalışmaya zorlanıyorlardı. Burjuva kadınları ise, ev kadını olarak eve kapatılmışlar ve toplumsal rolleri gereği soylarının devamını sağlamakta araç olarak kullanılmışlardır. Bu duruma karşı çıkan bağımsız burjuva kadınları ise toplum dışı kişiler olarak ilan edilmiş ve cezalandırılmışlardır (Bhasin ve Khan, 2003).

Aydınlanma Dönemi ve Sanayi Devrimi, kadının rol ve statüsünde değişimin başlamasına neden olmuştur. Sanayi Devrimi ile beraber özellikle Batı'da toplumsal yapı, ekonomi, üretim, şehirleşme ve diğer pek çok alanda yeni bir dünya kurulmuştur. Bu yeni dünya, Batı'da tarıma dayalı üretimin yanında, sanayiye dayalı üretimi de gündeme getirerek yeni iş kollarını ve çalışma sahalarını ortaya çıkarmıştır. Fabrikaların yeni iş gücüne ihtiyaç duymasıyla birlikte kadına yeni iş olanakları sunulmaya başlanmıştır.

Kapitalizmin en başında kadınlar, özellikle bekâr olanlar, kol gücü gerektiren en ağır işlerde çalıştırılmışlardır. Hizmetçilik, madenlerde ve tarlada işçilik yaptırılarak sömürülmüşlerdir. Böylece kadın, ev dışında ücretli işçi olması için yoksullaştırılmış ve çalışmaya zorlanmıştır. Bir zaman sonra da kadınlar fabrikalarla rekabet edememişlerdir. Sanayileşme geliştikçe kadınlar da fabrikalarda işçi olmuşlar, ancak kadınlar hem loncalardan hem de örgütlerden dışlanmışlar. Fabrikalarda kadınlar ve çocuklar tercih edilmiş ama aşırı sömürülmüşlerdir (Engels, 1997). Bunun nedenlerinden biri, kadının çalışarak para kazanmasının onu giderek bağımsızlaştırmasıdır (Cocburn, 1988).

Birinci Dünya Savaşı'na kadar kadınlar, erkeklerin teknik beceri alanına girememiştir (Kocabıçak, 2004). Bu savaştan sonra İngiliz hükümeti, kadınların işten atılacağına dair sendikalara söz vermiş ve ardından binlerce kadının işten atılmasına neden olmuştur. Kadın yoksulluğu 1920'deki krizden sonra daha da kötü bir hale gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kadınların çoğu evlerine çekilmiş, erkek egemen ideoloji kadınları evle ve bakımla özdeşleştirmiştir. 1970'lerin başında destekleyici yasalarla güçlenen kadınlar yarım gün ve düşük ücretli de olsa çalışarak

işlerine bu defa sıkıca sarılmışlar. Bu nedenle erkek çalışma oranı İngiltere’de çok düşmüştür (Kocabıçak, 2004).

Kadınlar Sanayi Devrimi ile birlikte ilk kez evin dışına çıkarak, kendileri ve aileleri dışında ilk kez başka birileri için çalışmaya başlamışlardır. Gittikçe artan sayıda kadın çalışma yaşamına –özellikle de dokuma sektörüne- katılmıştır. Ancak kadın iş gücü, düşük ücret ve ağır iş koşullarında çalışmak zorunda bırakılmıştır (Altan ve Ersöz, 1980; Çelik, 2008). Sanayileşmeyle birlikte ataerkil sistemde kadınların ücret aldıkları bir işe girmeleri, boşanmaların artması, daha fazla cinsel özgürlüğün elde edilmesi gibi özelden kamusal doğru bir değişimin yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişime, kapitalizmin gelişimiyle kadınlar ve kadın emeğinin özgürleşmesi için düzenlenen feminist kampanyalar olumlu katkı sağlamıştır (Baran, 2010). Kamusal alanda kadınların görünürlüğünün artması bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir: Erkeklerin kadınlar üzerindeki kontrolü giderek azalmaya başlamış, kadınlar hak ettikleri ücretleri alamamış, erkekler yüksek ücretler almışlar ve sonuçta ataerkil sistemin nimetlerinden fazlasıyla faydalanmışlardır (Baran, 2010).

19. yüzyıl feministlerinin elde ettiği önemli kazanımlardan biri de kadınların her düzeydeki eğitim kurumlarına alınmaya başlanmasıdır. Kadınların toplumdaki rol ve statüleriyle ilgili gelişmeler 20. yüzyılda da devam etmiştir.

2.1.7.1. Feminizm ve toplumların cinsiyetleri algılama farklılıkları sonucu oluşan toplumsal cinsiyet modelleri

20. yüzyılda kadının toplumdaki rol ve statüsünün gelişmesiyle birlikte bu konularla ilgili tartışmalarda sıkça kullanılan kavramlardan bir tanesi de feminizmdir. Sosyal filozof Charles Fourier (1772–1837), feminizm kavramı ilk olarak ortaya atan kişidir. İngilizce’de “feminism”, Fransızca’da ise “feminisme” olarak tanımlanan bu hareket, erkeklerin sahip oldukları hakların kadınlara da verilmesi esasına dayanır (Bolay, 2013). Feminizm kavramı, Türkçemizde de batı dillerindeki kullanım şekliyle feminizm olarak kullanılmaktadır. Feminizmin karşılığı ise dilimizde kadın hakları olarak kullanılmaktadır (Bolay, 2013).

Feminizm kelimesi köken olarak Latince’de kadın manasına gelen femine, “fe” ve “minus”dan gelmektedir. Bu kelimelere anlam olarak bakıldığında; “minus” eksiklik,

“fe” ise güvenilirlik, güven, inanç ve namus demektir. Türkçeye baktığımızda ise kadın, kelime olarak eski Türkçe’deki “katun”, yani içine bir şey katılmış, saf ve arı olmayan manasındadır (Doğrusöz, 2005’den aktaran: Üzel, 2006). Kelimelerin anlamlarına bakıldığında kadın kelimesi inançtan, güvenilirlikten ve namustan yoksun olmak anlamındadırlar. Genel anlamda feminizm, “erkeklerin sahip oldukları hakların kadınlara da verilmesini ve kadınların hukuki, siyasi, sosyal ve iktisadi haklara sahip olmasını savunan, onların bu sahalardaki eşitsizliklerden kurtarılmasını hedef alan bir hareket” olarak da tanımlanmaktadır (Bolay, 2013).

Feminizmin literatürdeki diğer tanımları incelendiği zaman, kavrama birbirine yakın anlamlar yüklendiği görülmektedir. Literatürdeki tanımların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Feminizm genel olarak, kadınların birbirleriyle bir dayanışma içinde, erkeklerin egemen olduğu dünya kurallarına, değerlerine ve cinsiyetçi politikalarına karşı beraber mücadele etmektir (Mitchel, 1995).
- Kadının nasıl dışlanışını, aşağılanışını, ezilişini, sömürülüşünü ortaya çıkarıp inceleyerek, bu durumun değişmesini isteyen bir söylemdir (Doltas, 1992).
- Kadınların yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları önlemek amaçlı, kadınların bir toplumsal grup olma bilincini aldığı ideolojidir (Üzel, 2006).
- Kadınların erkekler gibi özgür bireyler olarak erkekler ile eşit değere sahip olmak için kadınların hak talebidir (Berkday, 1998).
- Erkekler karşısında haksızca eşitsizliğe uğratılan kadınlar üzerine kurulmuş bir kuramdır (MacKinnon, 2003).

Yukarıda bahsettiğimiz üzere ilk olarak sosyal filozof Charles Fourier (1772–1837) tarafından ortaya atıldığı bilinen feminizm kavramının, 19. yüzyılın sonlarından itibaren Fransa’da ortaya çıktığını iddia edenler de vardır (Bock, 2004).

Feminist hareket, 1776-1848 yılları arasında Kuzey Amerika’da ve Avrupa’da başlayan ve “Devrimler Çağı” olarak nitelendirilen bir dönemde karşımıza çıkmaktadır (Bock, 2004). Feminizmin 18. yüzyılın sonu ve 19. yüzyılın başında başladığı bilinen bir hazırlık dönemi de bulunmaktadır. Birinci dalga denilen feminizm, 1900’lü yıllardan başlar ve sadece bir kaç on yıl devam eder. İkinci dalga feminizm öncesinde Batı’da

olduğu gibi Türkiye’de de bir duraklama dönemi yaşanmıştır. İkinci dalga feminizm ise 1980’den günümüze kadar devam eder (Tekeli, 1998’den aktaran: Üzel, 2006). Birinci dalgadaki feminizm hak kavramını vurgularken; ikinci dalgadaki feminizm özgürlük kavramını vurgulamıştır (A. Alkan, 1998). 20. yüzyıl öncesi feminizm daha ziyade kadınların taleplerine taraftar olma şeklinde kendini gösterdiyse de, bu asırda daha ziyade kadın biyolojisi ve bedeni üzerinde hâkimiyet kurma şeklinde kendisini göstermiştir (Bolay, 2013).

2.1.7.2. Feminizme öncülük eden çalışmalar

Kadının toplumdaki statüsü ve rolüyle ilgili çalışmaların 18. yüzyıla kadar indiği, özellikle toplumdaki ataerkil yapıyı feminist yazarların eleştirdiği ve bu konuda önemli eserler ortaya koydukları görülmektedir (Donovan, 2001). Bu süreçte dikkat çeken çalışmalar; Amerikalı Judith Sargent Murrey’in 1970’de yayınlanan, “Cinsiyetler Arasındaki Eşitlik” adlı eseri; Fransa’da ise Olympe de Gouges’in 1791’de yayınladığı “Kadın Hakları” adlı el broşürü ve Mary Woolstonecraft’ın 1792’de yayınladığı feminist teorideki ilk önemli çalışma olan “Kadın Haklarının Savunusu” adlı eserleridir (Donovan, 2001).

Fransız Devrimi’nin sloganlarından biri olan eşitlik kavramına rağmen, kadınların yurttaşlık haklarından mahrum bırakılmalarına, Olympe de Gouges tarafından “Kadın ve Yurttaş Hakları Bildirgesi” ile haklı olan bir karşı çıkış vardır. Mary Woolstonecraft ise, “Kadın Haklarının Savunusu (A Vindication of the Rights of Women)” adlı kitabında, birey olarak sadece erkeklerin görülmesini ve kadınlara kamusal alanda yer verilmemesini eleştirmiş, kadınlar için özgür eğitim, ekonomik bağımsızlık sağlanmasını ve kadınların insan olarak onurlarının tanınmasını istemiştir (Arat, 1991; Wollstonecraft, 2007). Mary Woolstonecraft’ın çalışması daha sonra feminist düşünce için temel bir kaynak eser olmuştur. Bu feministlerin, o dönemde Batı’yı kasıp kavuran devrim dalgasından etkilendikleri açıktır. Böylece insanlar için doğal kabul edilen haklara hükümetlerin karışamayacağını “Amerikan Bağımsızlık Bildirisi” ve Fransa’nın “İnsan Hakları Bildirisi” ortaya koymuştur (Donovan, 2001).

1900’lü yıllarda dünya arka arkaya iki büyük savaş ile karşı karşıya kalınca, feminist düşüncenin gelişimi de duraklama dönemine girmiş, ancak bu yıllar feminizm

için çok verimli olmuştur. Çünkü II. Dünya Savaşı'ndan sonra nitelikli veya niteliksiz kadın iş gücüne çok büyük bir ihtiyaç duyulmuştur. Ancak bu gelişmenin yanında hem eğitim alanında hem de iş alanında cinsiyetçilik ayrımı daha da belirginleşmiştir (A. Alkan, 1998). Üniversiteli ya da karma okul eğitilmiş kadınlardan oluşan, kadınların çıkarlarına ve ikincil konumda tutulmalarına karşı mücadele veren bir grup kadın ortaya çıkmıştır. Bu kadınlar genelde kadının cinsel obje gibi algılanmasını, evlerine kapatılmasını, karar verme sürecinde kadınlara yer verilmemesini ve kadınlara verilen düşük ücret politikalarını engellemek için mücadele etmişlerdir (Kayhan, 1999). 1970'lerin sonunda sokakta başlayan mücadeleler devlete kadar uzanmış ve kadınlar artık üniversitelere yerleşerek ihtiyaç duydukları bilgi alanını genişletip tanımlamak istemişlerdir (Sancar, 2003).

Simone de Beauvoir'un 1949 yılında yayımlanan "İkinci Cins" adlı kitabı, Amerika'da 1952 yılında yayımlanmış ve 1960'ların sonunda feminist düşünürler tarafından keşfedilip kullanılmıştır (Michel, 1995). Eserde kadının nasıl ötekileştirildiğine ve kadınların meslek edinmelerinin gerekliliğine dikkat çekmiş; böylece feminist hareketi derinden etkilemiştir (Michel, 1995). Bu çalışmaya ilaveten, 1963 yılında Betty Friedan "Kadınlığın Gizemi" adlı bir eser kaleme almıştır. Kitapta zengin orta sınıf kadınlarının bile sınırlandırılmış bir yaşamları olduğunu dile getirmiş ve mutlu ev kadını mitini yerle bir etmiştir (Ecevit, 2011). Eserde ev temizliği ve güzellik için çok fazla çaba harcayan kadının bu işlerden uzaklaşabilmesi için bu işlere eşlerin ve çocukların da yardım etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Kadın yaşamındaki pek çok değişime rağmen kitle iletişim araçlarının bu değişime karşılık vermedikleri de eserde eleştirilen bir konudur (Timisi, 1997).

Kadının toplumdaki konumu ve feminizmle alakalı kitap çalışmaları 1970'li yıllarda da devam etmiştir. 1970 yılında Kate Millet "Cinsel Politika" adlı bir doktora tezi hazırlamış ve ataerkillik konusunu çözmeye çalışmıştır (Millet, 1970'den aktaran: Ecevit, 2011). Yine aynı yıl Shulamith Firestone "Cinselliğin Diyalektiği" isimli kitabında, toplumdaki en bariz farklılığın sınıflar arasında değil, cinsiyetler arasında olduğunu, cinsiyet eşitsizliğinin ataerkillik toplumlar tarafından ortaya çıkarıldığını ve eşitsizliğin en temel nedeninin kadınların doğurganlıkları olduğunu iddia etmiştir (Firestone, 1970'den aktaran: Ecevit, 2011). 1971 yılında Juliet Mitchell, "Kadının Yeri" isimli eserinde kadınların yaşamlarının ev içinde ve doğurup bakmakla

şekillendiğini belirtmiştir (Mitchell, 1971'den aktaran: Ecevit, 2011). 1978'de Nancy Chodorow, "Anneliğin Yeniden Üretimi" isimli eserinde, toplumsal cinsiyetin ailenin içinde oluşturulduğunu, anneliğin ve kadınlığın öğrenilen bir davranış olduğunu ve kadınlardan kız çocuklarına aktararak sürekli yeniden üretildiğini belirtmiştir (Chodorow, 1978'den aktaran: Ecevit, 2011).

Feminizm, dünyadaki kadınların erkeklerin haksız baskılarına, kadınları her türlü alanda ezmelerine karşı, kadınların haklı direnişlerinin sembolüdür. Kadınlar bu haklı arayışları sonucunda insan olmaktan doğan ancak erkeklerce görmezden gelinen ve ellerinden alınmış pek çok en doğal haklarını kazanmada çakılan ilk ateştir. Bu sayede kadınlar kendilerini bir nebze olsun görünür kılmışlar ve bu uğurda pek çok mücadeleler vermişlerdir. Bir kısım hak elde etmelerine rağmen, günümüzde bile halen pek çok hak arayışı içerisindeyler.

2.1.7.3. Feminist kuramlar

Önceleri kadın haklarını savunan bir hareket olarak ortaya çıkan feminizm, zamanla siyasi bir felsefe şekline dönüşmüştür (Bolay, 2013). Feminizm açık bir felsefi temellendirmeye sahip olmadığı için, başka felsefi akımların etkisinde kalmış (Bolay, 2003) ve o akımların etkisiyle değişik kollara ayrılmıştır.

2.1.7.3.1. Liberal (Aydınlanmacı) feminist kuram

Bu kuram, 18. yüzyılda başlamış ve o dönemde oluşturulan doğal haklar doktrininden etkilenecek, varlığını 20. yüzyılın ortalarına kadar devam ettirmiştir (Bock, 2004). Feminist hareketin ilk dalgası, liberalizmin fikir ve değerlerinden büyük ölçüde etkileneştir. Bu yaklaşım, biyolojik ayrımcılıktan kaynaklanan kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği reddederek (Uzel, 2008), cinsiyetçi ayrımcılıktan kaynaklanan toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri üzerinde odaklanır (Binark, 1993). Kadınların da bir vatandaş olarak erkeklerin sahip oldukları doğal vatandaşlık haklarına, sahip olabilmeleri için mücadele eder. Liberal feminist kuramın eleştirisi vergi mükellefi olmamaları, kadınlara siyasal temsil hakkı verilmemesi, evli kadınların ölü vatandaşmış gibi görülüp doğal haklardan mahrum bırakılmalarına yönelikti (İmançer, 2002). Fransız İhtilali'nden sonraki dönemde kadın evliyse kanunlar önünde vatandaşlık

hakları elinden alınmış gibi kabul edilirdi. Çünkü evli kadının mülkü üzerindeki tüm hakları evlendiği erkek tarafından alınmaktaydı. Kadın kocasına karşı itaatkâr olmaya evlilik anlaşmasıyla zorlanmaktaydı (İmançer, 2002).

Bu kuram kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olamayışları ve kamusal alanda yaşama katılmalarının engellenişleri üzerinde durur. Erkek ve kadınların biyolojileri dışında her şeylerinin aynı olduğunu, kadınların, erkeklerin sahip olduğu hak ve fırsatlara sahip olmaları gerektiğini savunur. Bu feministler, kadınlara yapılan her türlü ayrımcılığın kaldırılarak yasal düzenlemelerle bu hakların korunmasını isterler. Liberal feminizmin felsefi temeli, bireyciliktir. Bireyler cinsiyetine, ırkına ve dinine bakılmadan eşittirler (Heywood, 2007). Talep edilen eşitlikler; çalışma yaşamında, aile yaşamında ve sosyal hayatta eşitlikten oluşur. Onlara göre bütün özgürlükler kadının kamusal alanda çalışmasıyla başlayacaktır. Kadın, kendi hayatını kazanarak geleceği hakkında söz sahibi olup, erkeğe olan bağımlılığından kurtulacaktır. Liberal feministler, eşit işe eşit ücret ve kadınların çalıştığı tüm kamu ya da özel alanlarda kreş açılmasının zorunlu olmasını; ailenin, çiftlerin karşılıklı sevgi ve saygı esası üzerine kurulmasını ve boşanma sonrasında kadının sosyal güvencesi olmasını isterler (Çaha, 1996).

Liberal feminist düşüncesinin en bilinen ismi 1772 yılında “A Vindication of the Rights of Women (Kadın Haklarının Savunusu)” isimli kitabın yazarı Mary Wollstonecraft’tır. Bu kitap, Fransız Devrimi’nin temeline karşı yazılmış ilk modern feminizm metnidir (Heywood, 2007). Ona göre, hayatta akıl ile ilgili her şey erkekler tarafından yapılırken, önemsiz olanlar kadınlara yaptırılmıştır. Kadınların kendilerini geliştirememelerindeki engel, eğitimsizliktir. Eğer kadın eğitim hakkına sahip olursa, cinsiyet ayrımının siyasi ve sosyal hayatta önemsiz olacağını iddia etmiştir (Heywood, 2007). Kadınların seçme hakkı elde edildikten sonra feminist hareket durgunlaşma dönemine girmiştir. Liberal feministler, kadınların lehine olacak hukuksal reformların önünü açmışlardır. Evli kadınlara mülk edinme hakkı İngiltere’de 1869 yılında verilirken, genel oy hakkı ise 1928 yılında tanınmıştır (Olsen, 1994’den aktaran: Durakbaşı, 2011). Türkiye’de ise liberal söylemin ilk belirtisinin 1934’te kadına seçme ve seçilme hakkının verilmesiyle yaşandığı görülmektedir. Liberal feminist anlayışı savunanlar, müfredattaki toplumsal cinsiyet farklılıkları, mesleğe yönlendirmedeki toplumsal cinsiyet kalıp yargıları gibi konularda pek çok çalışma yapmışlardır (Tan, 2011).

2.1.7.3.2. Radikal feminist kuram

İkinci dalga feminizmle ortaya çıkmıştır. Bu kuramı, 1960'lı yılların sonlarında Amerika'da medeni hakları savunan ve politik etkinliklere katılan kadınlar oluşturmuştur (Donovan, 1982). Radikal feminizm düşüncesini ortaya çıkaran, Roxanne Revolution'nın "Toplumsal Devrimin Temeli Olarak Dişil Devrim" adlı çalışmasında, bağımsız bir kadın hareketini oluşturmasıdır (Donovan, 1982). Bu kurama göre kadınların ezilmişlikleri toplumun temel bir sorunudur ve bunun nedeni ataerkil sistem ve kadınların biyolojik cinsiyetleridir (Ecevit, 2011). Yani kadınların baskı altına alınma nedeni ekonomik kökenli değil, biyolojik kökenlidir. Ataerkillik bütün sosyal ve kişisel alanlara egemendir. Bu nedenle kadınlar ataerkil bir iktidardan hak talep ederek değil, ataerkil bir iktidarı reddederek mücadeleyi kazanabilirler (Ecevit, 2011). Ataerkilliğin sona erebilmesi için kadınların kendilerini ezilmiş bir alt sınıf olarak görmeleri gerekmektedir. Bu nedenle kadınlar kendilerini her türlü alanda ezen erkeklere karşı mücadele etmelidirler. Kadınların kendi aralarında evrensel bir kız kardeşlik kurmaları gerektiğini savunmuşlardır (Ecevit, 2011). Kadınların, tarihte sömürülen ilk grup oldukları iddia edilerek, toplumda kadınların lehine bir gelişimin asla olmadığını, bunun için toplumlardaki toplumsal yapıların hepsinin yıkılması gerektiği düşünülür (Marsh, 1981).

Bu akımın savunucularından Simone de Beauvoir, kadının konumunun doğal değil, sosyal faktörlerce belirlendiğini ve hayatın her aşamasında kadınların erkeklerden daha aşağıda ve ikinci derecedeymiş gibi gösterildiğini iddia etmiştir (Millet 1970'den ve Firestone 1972'den aktaran: Tekin, 2007). Buna ilaveten, Firestone da cinsiyet ayrımlarının sadece şartlanmadan değil biyolojiden de kaynaklandığını ve kadının modern teknoloji ile hamilelik ve doğum yükünden kurtarılabileceğini, çocuk yetiştirme sorumluluklarını sosyal kurumlara devrederek cinsel eşitliğin bu sayede sağlanabileceğini vurgular (Heywood, 2007).

Radikal feministler, kadının sömürülmesini, cinsel bir obje olarak sergilenip topluma o şekilde yansıtılması, toplumun da onlara güzel olmalarına dair yaptıkları baskıların ataerkil bir bakış açısının kadın üzerindeki olumsuz etkileri olarak görürler. Aile, evlilik, cinsiyet, aşk ve kültür gibi alanlarda toplumsal sistemi ve iktidar ilişkilerini inceleyerek kadının gündelik yaşantısının incelenmesinin önemini

vurgularlar (Binark, 1993). Radikal feministler evlilik kurumunu bütünüyle reddederler (Donovan, 1997). Kadını ve üremeyi kullanan her türlü toplumsal kuralın karşısındadırlar (Donovan, 1982).

2.1.7.3.3. Marksist feminist kuram

Bu kurama göre kadının yıkılmasının nedeni, anaerkil yapının yerini ataerkil yapının almasıdır. Toplumsal çatışma cinsiyetçilik yapıldığından dolayı vardır (Üzel, 2006). Bu feministler kadınların kapitalist dönemden çok daha öncesinde de ezildiklerini ve kapitalizmin kaldırılmasının bu ezilmeleri önleyemeyeceğini düşünmektedirler. Erkekler kadınları ev içerisinde hem ezmekte, hem kadınlardan faydalanmakta hem de ücretsiz çalıştırmaktadırlar (Ecevit, 2011). Ayrıca sınıf iktidarının toplumsal cinsiyet iktidarını ürettiğini (MacKinnon, 2003); bilinçlenmenin, toplumsal iş bölümünü değiştirmek için olmazsa olmaz olduğunu (Barret, 1980); kadının kendini baskı altında hissetmesinin temelinde ise aile kurumunun olduğunu iddia ederler (İmançer, 2002).

2.1.7.3.4. Sosyalist feminist kuram

Sosyalist feministler, kapitalizmin ve ataerkilliğin bir araya geldiğinde kadınlar üzerinde olumsuz etki yaparak, kadınları baskı altına aldıklarını (Ecevit, 2011); iki cinsiyet arasındaki ilişkinin sosyal ve ekonomik yapıdan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Kapitalizm, erkeği tarihsel olarak kamusal alana yani çalışma alanına, kadını ise özel alana yani emek harcayarak karşılığını para olarak almadığı alana yerleştirmiştir. Çocuk doğurma ve bakıp büyütme, ev işleri, soyun üreyerek devam etmesi, erkeğin ihtiyaçlarını tatmin etme gibi pek çok ağır görev kadına yüklenmiştir. Diğer taraftan çalışma alanı, evden ayırarak erkeğe tahsis edilmiştir. Kadının yaptığı tüm bu işler kapitalizmin çıkarlarına hizmet etmektedir. Böylece kadınlardan büyük ama kamusal alanda çalışmayan bir işçi ordusu oluşmaktadır. Üretim sektöründe artış için kadına ihtiyaç olduğunda ise, kadınlar hem düşük statülü hem de düşük ücretli işlerde çalıştırılırlar. Bu sayede erkeklerin çalıştıkları işlere bir tehdit, devletin sırtında bir yük olmadan gerektiğinde özel alanları olan eve geri ulaştırılırlar (Çaha, 1996; Heywood, 2007).

2.1.7.3.5. Eko-feminist kuram

Bu feministler, II. Dünya Savaşı'ndan sonra artan nüfus, sanayileşme gibi çevreye büyük zararlar veren her şeye karşı bir tepki olarak ortaya çıkmışlardır. Bu kavram ekoloji ve feminizmin karışımından oluşmaktadır. Burada kadın ve doğa arasında kurulan bağ, erkeklerin kadınlara davrandıkları gibi doğaya da davranmalarındır. Kadınlar doğanın sömürülmesine karşı pek çok faaliyette bulunmuşlardır. Bu anlayış 1960'larda kendini ekolojik bir tavırla ortaya çıkarmış fakat kuram olarak 1970'lerde kendini göstermiş ve 1990'larda yoğunlaşmıştır (Üzel, 2006).

2.1.7.3.6. Kültürel feminist kuram

Kültürel feminizm, Margaret Fuller'ın "Women in The Nineteenth" adlı eseriyle Avrupa'daki ekonomik akımın bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Donovan, 1982). Bu kuramı savunan feministler, kadınlarla ilgili özellikleri yücelterek bunların değerli olduklarını iddia ederler. Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkları değişmez olarak görerek kadınların ve erkeklerin ayrı olmalarını savunurlar ve sadece kadınların bulunacağı kurumları önerirler (Taylor ve Rupp, 1998'den aktaran: Ecevit, 2011). Kadınların erkeklerden farklı psikolojileri ve fizyolojileri olduğunu kabul ederler ve liberal feminist görüşlere de katılırlar. Erkeklerden farklı olduklarını kabul etmekle beraber onlarla her alanda eşit olduklarını da belirtirler (www.universite-toplum.org'dan aktaran: Özdemir, 2009). Buna ilaveten kültürel feministler, toplumsal değerler ve kültürel dönüşümler hakkındaki konulara odaklanırlar. Toplum tarafından yuvanın kutsallığı, evlilik kurumu, annelik, din gibi önem verilen değerler ve kurumlar, kültürel feministlerce sürekli sorgulanmış ve eleştirilmiştir (Donovan, 2007).

2.1.7.3.7. Postmodern feminizm

Bu feministler tek bir kadın tipinin olmadığını, kadınların aralarında ırk, kültür ve sınıfta olduğu gibi bir ötekileştirmenin bulunduğunu savunurlar. Bu nedenle kadın sorununun çözümü için bu ötekiliğin kökten sökülmesi gerekmediğini belirtirler ve toplumun kadına yüklediği toplumsal cinsiyet rolünü reddederler (Yüksel, 2006). Postmodern feminizm, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımının reddi üzerine odaklanmış olup, cinsiyeti ve toplumsal cinsiyeti yaratanın toplumun kendisi olduğunu

savunur (Ecevit, 2011). Kız çocuklar ve kadınlar insanlarla olan ilişkilerini önemserken; erkek çocuklar ve erkekler ise, rasyonel ve mantıksal olan bir anlayışı savunmaktadırlar. Erkeklerdeki saldırganlık onların diğer insanlarla iyi ilişkiye girmelerini engellemektedir.

Tüm bu feminist hareketlerin sonucunda Türkiye’de 1980’lerin ilk yarısında kadınlarda ve toplumun genelinde bilinçlendirme hareketi olarak başlayan feminist hareket, uluslararası sözleşmelerin etkisiyle 1987’deki “Dayağa Karşı Dayanışma Kampanyası” ile birlikte, sokağa inerek hareketlilik kazanmış, 1990’lardan bu yana kendi kurumlarını oluşturmuş ve kamu politikalarına sızmıştır (Tekin, 2007). Kurumsallaşmayla geniş bir alana yayılan feminist hareket, belli konulara odaklanan, birbirinden bağımsız feminist grupların çoğalarak yayılmalarına neden olmuştur. Bu feminist hareketler, Aileyi Koruma Kanunu, Medeni Kanun, Türk Ceza Kanunu, İş ve Sosyal Güvenlik Kanunları ve daha birçok alanda kadınların lehine yasal düzenlemelerdeki kazanımlarla sonuçlanmıştır (Tekin, 2007).

Bu yaklaşımlar her ne kadar birbirinden farklı olarak görülse de içerik olarak tek bir şeyi ima etmektedirler: “Kadın da sizin gibi insandır”... Yapılan bütün mücadeleler, ayrılmış gibi görünen bütün yaklaşımlar hep bu kapıya çıkmaktadır. Yöntemleri ya da söylemleri ne kadar farklı olursa olsun, hepsi kadınların kadın olmaktan dolayı sahip oldukları haklara saygı gösterilmesi, önlerine engellerin çıkarılmaması, insan gibi yaşama hakkı için yıllarca verdikleri mücadelenin kısa bir özeti niteliğindedir.

Toplum içerisinde kadın o kadar farklı yerlerde konumlandırılmış ki, kadın olmak adeta bir eksikliğin, bir yanlışın, bir tek olamayışın kendisi demek olmuştur. Öyle ki bunlar konuşulan ve yazılan dile de nakış nakış işlenmiş ve bu sayede bireylerin bu durumları içselleştirilmesi sağlanmıştır. Aşağıdaki bölümde bu söylediklerimizi kanıtlayacak sözlü ve yazılı dilde, özellikle de atasözleri ve deyimlerde, toplumsal cinsiyetin geçmiş nesillerimizden bize yadigâr kalan öğütleri (!) yer almaktadır.

2.1.8. Sözlü ve Yazılı Dilde Toplumsal Cinsiyet

En önemli iletişim aracı olan dil, her toplumun vazgeçilmez bir unsurudur. Dil insanların dünyayı algılamalarında, değerlendirmelerinde, kültürlerinin ve ideolojilerinin aktarılmasında en büyük güçtür. Bu nedendir ki dil, toplumsal

çalışmalarda asla göz ardı edilemeyecek bir unsurdur. Bir toplumun dili incelenerek, cinsiyetlere bakışları, cinsiyet rolleri ve toplumların önyargıları rahatlıkla öğrenilebilir. En basit anlamda deyimler ve atasözleri bu konuda önemli ipuçları sunarlar.

Bir milletin dilindeki kavramlar, atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözler incelenerek, o dili konuşan milletin yaşayışı, ilgi alanları vb. pek çok şey tespit edilebilir (Aksan, 1995). Çünkü her toplum, evrene kendi ana dilinin onlara sunduğu pencereden bakar. Toplumdan topluma değişen kavramlar, değerler, toplumun dünyaya bakış açısını oluşturur. Bu bakış açısı, yansımasını ve anlatımını dilde bulur (Kıran, 2001). Diller, dünyayı yansıtırken nesnel değildir. Kelimeler dilden dile, kültürden kültüre değişik kullanılmakta, varlıkların adlandırılışında dillere göre farklılıklar görölmekte, kültürdeki ve yaşam koşullarındaki farklılıklar dile de yansımaktadır (Aksan, 1995). Bu nedenle bir dili öğrenmek, bir kültürü öğrenmek demektir. Dili öğrenirken sadece kelimelerin anlamlarını değil, o anlamların hayat içindeki değerlerini ve konumlarını da beraberinde öğreniriz. Çünkü her dilde bir millet yaşantısı vardır. O dili kullanan milletin algılayışı, tutumları, düşüncesi ve algılama biçimleri diline de sinmiştir. Aynı kelimeler farklı toplumlarda veya farklı kişilerde sözlüksel olarak anlam birliği ya da yakınlığı gösterse de, kelimenin ifade değerı, kelimenin hayatımızdaki anlamı, farklıdır. Kelimeleri, sözlük içindeki tanımlarından ziyade, zihnimizdeki hikâyeleriyle anlamlandırırız (Bostancı, 2008).

Toplamlar yaşanmışlıklarını ancak dil ile gelecek nesillere aktarabilirler. Dil o kadar önemlidir ki, bir toplum için dilini kaybetmek kimliğini kaybetmek demektir. Toplumsal hareketler de dilin gücünü kullanarak var olurlar. Dilde cinsiyetçilik kendini iki şekilde gösterir: Birincisi, dilin kendi sisteminde cinsiyetçi olması, yani sözcüklerin eril ve dişil olarak ayrılması; ikincisi, dilin kullanış şeklinin cinsiyetçi olmasıdır. Yani anlamsal açıdan cinsiyet yüklenmiş olmasıdır (Wareing,1999). Toplumda kullanılan bu dil, genellikle kadını ve onun cinselliğini aşağılayıcı, kadını geleneksel rollerine iten ve kadına her fırsatta saldıran bir dildir. Toplumdaki bu dil, kadının kendi fikirlerini ifade etmesine olanak tanımaz. Çünkü kadının kimliği erkeğin kimliğine bağlıdır. Ataerkil toplumlarda erkekler kadınlardan daha baskın olduklarından, kadınlar pasif kalmış ve söylemlerde bile ikinci plana itilmiştir. Tarihte geriye gidildiğinde ataerkil dil kadını zayıf, büyücü, bastan çıkarıcı ve anne gibi kavramlarla tanımlar. Böyle ortamlarda var olan kadınlar, toplum içerisinde kendi rollerinin bunlar olduğuna inanmış ya da bir

şekilde inandırılmışlardır. Bu durumla ilgilenen bazı feministler dildeki bu sorunu çok ciddi bir şekilde ele almışlardır (Berkday, 1994a; Donovan, 2001).

Dil, bir toplumun geçmişi, bugünü ve yarınıdır. Humboldt'a göre diller, insanların bağlı oldukları kültür çevrelerinin özellikleriyle ve insanın iç doğasıyla birlikte gelişir (Akarsu, 1998). Her dil var olduğu toplumun kültürüyle yoğrulduğu için farklı kültürleri, evrenleri ve düşünceleri yansıtır. Cinsiyetçi dil, toplum dilbilim çalışmalarının bir alt alanı olarak kadın ve erkeği eşitsizlik içerisinde yansıtan, iki cinsten birini dışlayarak önemsiz gösteren ifadelerin bütünü olarak tanımlanabilir (Tanrıtanır, 2005). Tüm diller toplumların birer aynası olduklarından, o dildeki sözcükler, atasözleri, edebi eserler, deyimler incelenerek, toplumun kadınlar ve erkekler hakkındaki var olan bilgileri öğrenilebilir.

Günlük konuşma diline ya da medyaya bakıldığında; erkek başbakan, erkek politikacı, erkek pilot, erkek yönetici gibi ifadeler hiç ama hiç rastlanmamaktadır. Çünkü bu görevlerde erkeklerin bulunması toplum tarafından şaşılacak ya da nadir bir durum olarak değerlendirilmez. Bu nedenle erkeklerin görevlerinde cinsiyetleri vurgulanmaz. Diğer taraftan bazı mesleklerin önüne de kadın kelimesinin eklendiğine rastlanmamaktayız: kadın sekreter, kadın hemşire, kadın bakıcı, kadın anaokulu öğretmeni vb. (Güden, 2006). Bunun nedeni toplumun bu meslekleri zaten kadınlara ait meslekler olarak görmesidir. Çünkü toplum bu meslekleri kadınların aile içerisindeki rollerinin bir devamı olarak görmektedir.

Yapılan dil incelemelerinde birçok dilde, kadını ikincil konumda betimleyen, kadını toplumda erkekten ayıran ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadeler cinsiyet farklılıklarını vurgular ve değer yargılarını dayatan ifadelerden oluşurlar (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Örneğin, İngilizcede bekâr genç kıza Miss., evli kadına Mrs. kısaltmaları isimlerinin önlerine eklenirken, evli ya da bekâr olması fark etmeyen erkeğe Mr. kısaltması isimlerinin önlerine eklenmektedir (Lakoff, 1975). Görüldüğü gibi kadının medeni durumu önemli olup farklı farklı adlandırılırken, erkeğin medeni durumu önemsenmemektedir.

Ders kitapları veya diğer kitaplar bireyleri, kullanılan dille birlikte yönlendirmektedir. Bir ders kitabında belirli bir konu işlenirken, bulunduğu toplumun

izlerini de beraberinde taşıyacaktı. Bu nedenle ders kitaplarının yazımında toplumsal cinsiyet rolleri mutlaka dikkate alınmalıdır.

2.1.8.1. Atasözleri ve deyimlerde toplumsal cinsiyet

Atasözü ve deyimın öncelikle anlamlarına bakılacak olursa, “Atasözleri, anonim özellik taşıyan, atalardan kaldığı düşünülerek kabul edilen ve toplumun asırlar boyunca ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü ve kalıplaşmış sözlerdir” (Korkmaz, 2007, 27). Ayrıca “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, dar bimesel” e denir. Deyim ise, “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği ve tabire” e denir” (www.tdk.gov.tr -b). Atasözlerine ve deyimlere bakıldığında toplumsal cinsiyetin nasıl yansıtıldığını görmek hiç de zor olmamaktadır. Çünkü genelde kadını yeren ve erkeği öven ifadelere yer verilmiştir. Bu tür sözlerin sürekli gerek kişilerin ağızlarında, gerek kitaplarda gerekse ders kitaplarında sürekli yer almaları belirtilen rollerin ve algıların toplumda sürekli yeniden üretilmelerini sağlamaktadır.

Aşağıda atasözleri ve deyimlerin sınıflandırılarak toplumsal cinsiyeti nasıl yansıttıkları verilmiştir (<http://tdkterim.gov.tr>):

Erken evlenmenin tavsiye edildiği atasözleri:

- “On beşinde, kız ya erde ya yerde”.
- “Erken evlenen döl alır, erken kalkan yol alır”.
- “Sabah karnını doyuran, küçükken evlenen aldanmamış”.
- “Kız beşikte (kundakta), çeyiz sandıkta.

Erkeklerle evlenilecek kadınlar hakkında verilen öğüt niteliğindeki atasözleri ve deyimler:

- “Ergen gözüyle kız alma, gece gözüyle bez alma.”
- “Pekmezi küpten, kadını kökten al.”
- “Tarlanın taşlısı, kadının saçlısı makbuldür.”
- “Tarlayı düz, kadını kız al.”
- “Avradı eri saklar, peyniri deri.”

- “Bez alırsan Musul’dan, kız alırsan asilden”
- “Gül dalından odun, beslemeden kadın olmaz”.
- “Komşu kızı almak, kalaylı kaptan/tastan su içmek gibidir”.
- “Kendinden aşağı kız al, kendinden yükseğe kız verme”.
- “Kendinden küçükten kız al, kendinden büyüğe kız ver”.
- “Kadının biri ala, ikisi bela”
- “Eski pamuk bez olmaz, dul avrat kız olmaz”
- “Kız almak/ kız vermek” (deyim).

Erkek olmanın ya da erkek çocuğa sahip olmanın önemini dile getiren atasözleri ve deyimler:

- “Ata dostu oğla mirastır.”
- “Atanın/Babanın sanatı oğla mirastır.”
- “Ağaç yeşert meyve getirsin, oğlan büyüt ekmek getirsin”
- “Erkek sel, kadın göldür”
- “Oğlan doğuran övünsün, kız doğuran dövünsün”.
- “Oğlan anası raf elması, kız anası ahır danası”
- “Kız olan evde tütün tüter mi, yedi kız bir oğlan eder mi?”
- ”Kız elin, oğlan evindir”
- “Oğlan direktir, kız emektir”
- “Kadının yüzünün karası, erkeğin elinin kınası”
- “Buğdayım var deme ambara girmeyince, oğlum var deme yoksulluğa ermeyince.”

• “18 tanrıça gibi bir kız çocuğu, kambur bir oğlan çocuğunun yerini tutmaz”
(Çin Atasözü).

- “Oğlan olsun deli olsun, ekmek olsun kuru olsun”.
- “Her buluttan yağmur yağmaz, her karından oğlan doğmaz”.
- “Gelin eşikte, oğlan beşikte”
- “Ben bakarım oğluma, oğlum bakar oğluna”,
- “Oğlanınki oğul balı, kızınki bahçe gülü”
- “Oğlan anası kapı arkası, kız anası minder kabası”
- “Babasının oğlu” (deyim)

- “Erkek gibi” (deyim).

Kadınların eksik ya da yetersiz olduklarını ima eden atasözleri ve deyimler:

- “İyi ipek kendini kırdırmaz, iyi kadın kendini dövürmez”
- “Adamın derdi öküz, kadının derdi sakız”.
- “Avradın kazdığı kuyudan su çıkmaz”.
- “Babaya dayanma, karıya güvenme”.
- “Kadında vefa, borçluda sefa aranmaz”.
- “Kadının şamdanı altın olsa mumunu dikecek erkektir.”
- “Kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin”
- “Gökyüzünde düğün var deseler, kadınlar merdiveni kurmaya kalkarlar.”
- “Avrat var arpa unundan aş yapar, avrat var buğday unundan keş yapar.”
- “Avrat var ev yapar, avrat var ev yıkar.”
- “Kör bıçak eli keser, iş bilmeyen avrat dile düşer.”
- “Karı malı hamam tokmağıdır.”
- “Elinin hamuruyla erkek işine karışmak” (deyim).
- “Karı gibi, korkak, döneke” (deyim).
- “Karılık etmek” (deyim).
- “Karı gibi ağlamak” (deyim).

Kadınların nasıl olmaları gerektiği ile ilgili atasözleri:

- “Gece yağar gündüz açar, yıl düzlüğü; erkek söyler kadın susar, ev düzlüğü”
- “Evi ev eden avrattır.”
- “Her kadının pişirdiği yenmez, diktiği giyilmez”.
- “Erkeğin iyisi eşiğinden, kadının iyisi döşeğinden belli olur”.
- “Erkek iş başında, kadın aş başında belli olur”.
- “Kişiyi vezir eden de karısıdır, rezil eden de.”
- “Yuvayı dişi kuş yapar.”
- “Kol kırılır yen içinde kalır”
- “Erkek getirmeyi, kadın yetirmeyi bilmeli.”
- “Baba ekmeği zindan ekmeği, er ekmeği meydan ekmeğidir.”
- “Erine göre bağla başını, tencerene göre kaynat aşını.”

- “İven kız ere varmaz, varsa da baht bulmaz.”
- “Oğlan atadan (babadan) öğrenir sofrayı açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi.”

Erkeklerin nasıl olması gerektiği ile ilgili atasözleri:

- “Erkek getirmeyi, kadın yetirmeyi bilmeli.”
- “Arı gibi eri olanın dağ kadar yeri olur.”
- “Er olan ekmeğini taştan çıkarır”
- “Oğlan atadan (babadan) öğrenir sofrayı açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi.”

- “Atta, avratta uğur vardır.”
- “Erim er olsun da, yerim çalı dibi olsun”

Gelinlerle ilgili atasözleri:

- “Sarımsağı gelin etmişler de kırk gün kokusu çıkmamış”.
- “Yerine düşmeyen gelin yerine yerine, boyuna düşmeyen esvap sürüne sürüne eskir”.
- “Kaynana pamuk ipliği olup, raftan düşse gelinin başını yarar”.
- “Kızım sana söylüyorum (dedim) gelinim sen anla (işit)”.
- “Gelin çiçek, her dediği gerçek; kaynana yılan, her dediği yalan”.

Yukarıda yer alan atasözlerine ve deyimlere bakıldığında, Türk toplumu kadınlardan hamaratlık, beceriklilik, iyi huylu olmak ve itaatkârlık gibi dış özellikler beklemektedir. Kadının özel alanda yani ev ve evin çevresinde yer aldığı ve geleneksel rollerinin öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Anne kimliği ile kadın aile kurumunun temel taşı olarak saygı görmektedir. Hatta statü kazanması çocuk doğurması, özellikle erkek çocuk doğurması ile mümkündür. Kadın erken, kendinden yaşça ve sosyal statüsü daha iyi olan biriyle evlenmelidir. Annelik ve ev kadınlığı rollerini de toplumun toplumsal cinsiyet rollerine uygun düşen bir şekilde yapmalıdır (Ersöz, 2010). Bir kadının ev işlerinde; becerikli, temiz, tutumlu ve düzenli olması istenir. Türkçe atasözleri incelendiğinde kadın kelimesinin, adam, er kelimelerini de içine alan ifadelerle birlikte olumsuz anlamlarda kullanıldığı görülür (Tanrıtanır, 2005). Bu nedenle bu tür söylemlerin olduğu dilin içine doğan kişi de bunları duyarak yetiştiğinde veya

yetiştirildiğinde, kadın ve erkek olarak yerinin ne olduğu konusunda önyargılara da sahip olacaktır (Güden, 2006).

2.1.8.2. Çocuk kitaplarında (öykülerde-hikâyelerde ve masallarda) toplumsal cinsiyet

Masal, “Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür”e (www.tdk.gov.tr -c); Hikâye ise “Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması”, “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü, öykü” ye denilir (www.tdk.gov.tr -d). Masallardan ve öykülerden oluşan çocuk kitaplarının belirli yazılış amaçları vardır. Bunlar; çocuklar vakitlerini iyi ve verimli geçirsinler, görsel becerilerini geliştirebilsinler diye rengârenk, iri resimlerden oluşan hatta kabartmalı bir şekilde masalların veya hikâyelerin daha çok anlatıldığı kitaplardır. 2-5 yaşlarındaki çocuklara hitap eden bu kitaplarda yer alan görsel ve metinler toplumsallaşma araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Sabuncuoğlu, 2006). İlkokula başlayan (6-10 yaş) çocukların okuduğu kitaplar da aynı şekilde değerlendirilebilir. Çocuklara yönelik bu kitaplar, içinde bulundukları zamanın kültürünü ve ahlâki değerlerini de içerirler. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde sadece masallarda toplumsal cinsiyet incelemesi yapıldığı için bu çalışmada da masallar üzerinden toplumsal cinsiyete dair bilgiler verilmiştir.

Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet kimliğini oluşturmada iki farklı tür kitap vardır. Bunlar: kahramanların cinsiyetlerinin belli olduğu ve kahramanların cinsiyetlerinin belli olmadığı kitaplardır. Çocuk kitaplarında cinsiyet, kitaplardaki resimler, resimlerdeki kahramanların kıyafetleri ve isimleriyle anlaşılır (Sabuncuoğlu, 2006). Çocuklar için yazılmış olan kitaplarda toplumsal cinsiyet temsili hakkında yapılmış bir araştırmanın sonucuna göre; kitaplarda yer verilen kadınlar çoğunlukla çocuk bakarken, ev temizlerken, yemek pişirirken ve genelde bir anne rolünde gösterilmişlerdir. Erkekler de çoğunlukla işe giderken, araba kullanırken, çalışırken, spor yaparken ve yeri geldiğinde kızan babalar olarak gösterilmişlerdir (Sabuncuoğlu, 2006).

Mircea Eliade, masallarda yer alan davranışların, onu okuyana örnek oluşturacak yapıları olduğunu ve bu davranışların, pek çok kültürde yaşanmasının da mümkün olabileceğini belirtir (Ölçer, 2003). Bu nedenle çocuk kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet rolleri, bir çocuğun toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşturulmasına katkı sağlar. M.L. Johns'un araştırması sonucunda; toplumlar için geleneksel cinsiyet rollerini barındıran çocuk kitaplarını okuyanlarda, annelerine karşı olumsuz bir tutum, davranış ve duygu içerisinde oldukları gözlemlenirken, her iki cinsiyet rollerinin eşitlikçi bir yaklaşımla hazırlandığı çocuk kitaplarını okuyanlarda ise annelerine karşı olumlu bir tutum, davranış ve duygu içinde oldukları gözlemlenmiştir (Anderson ve Hamilton, 2005). Çocuklar, cinsiyetçi bir anlayışla yazılmış olan hikâyeleri dinlemez ve okumazlarsa, ayrımcı bir toplumsal cinsiyet anlayışına da sahip olmazlar. Ancak cinsiyetçi bir anlayışla yazılmış olan hikâyeleri dinler ve okurlarsa çok daha fazla cinsiyetçi anlayışa sahip olurlar (Vannicopoulou, 2004). Toplumsal cinsiyet rolleriyle çatışan kitaplar, çocuklara kendi toplumsal cinsiyet rollerini tekrar gözden geçirme fırsatı sunarlar. Masallarda kızlar pasif ve önemsiz rollerde sıkışıp kalırken, erkek çocuklar da kendilerini süper kahramanlarla yarıştırmak yüksek beklentileri yerine getirmek zorunda hissederler. Bunun imkânsız olduğunu fark eden erkek çocuklar üzerinde masallar güçlü bir baskı yapar (Vannicopoulou, 2004).

Masallar, toplumların sosyalleşme sürecinde önemli ve toplumsal cinsiyet rolleri konusunda söz sahibi oldukları için incelenerek yapılan cinsiyetçiliğin ortadan kaldırılması gerekir. Çünkü masallar (Gün, 2008; Rowe, 1993):

- Ataerkil yapıyı, kadınların erkeklere bağımlılığını, toplumların kaçınılmaz kaderi olarak gösterirler.
- Her zaman, bir gün sorunun bir prens tarafından ortadan kaldırılacağı düşüncesiyle doludurlar.
- Sorunlar genelde kadınlara aittir ve kadınların sorunlarının da ancak bir erkek tarafından çözülebileceği mesajını verirler.
- İnsanlar arasındaki ilişkileri iktidarların diliyle iletirler.
- Kahramanlar genelde romantik bir aşkı arzu ederler, bu nedenle masalların kökenlerinde erkeklerin, kadınlar ve cinsellik fantezileri yer alır. Böylece cinsel roller ve davranışlar konusunda bir söylem oluştururlar.

- Okuyucularına bir kültürün devamlılığının kadın ve aileden geçtiği mesajını verirler.
- Çizilen kadın rolleri sayesinde bu rollerin genellikle kadın okurlar tarafından kabul görülüp içselleştirilmesine yardımcı olurlar.
- Kadınlar için hayatlarındaki en önemli olayın evlilik olduğu mesajlarıyla doludurlar.
- Kadınların bir beladan kurtuluşlarının sadece güzellikten geçtiğini ima eden ve onları cinsel bir obje olarak gösteren cinsiyetçi mesajlarla doludurlar.

Masallarda, gerçek dünyada olan olaylar bazen sembolik, bazen de dolaysız olarak temsil edilir. Evlilik çok güzel ve olağanüstülüğü olan bir durum olarak gösterilir. Çünkü birbirini seven kişiler hemen pat diye evlenemezler; pek çok zorluğu aşarak birbirlerini hak ederler ve cinsellik de ancak evlilikle onaylanabilmektedir (Gün, 2008). Kahraman, kendi kişisel davranışlarını toplumsal davranışlara göre uyarlar. Feminist yazarlara göre problemlili masallarda dikte edilen mesaj: Kadının sosyal statüsü ne olursa olsun, bir kadın için evlilik ulaşılması gereken önemli bir statüdür. Prenses ya da kadın olarak masalda yer alan kahraman seçmeye gerek kalmadan, karsısına çıkan ilk erkeğe sadakatle bağlanır. Bu da kadınların seçmekten çok seçilen kişiler olduklarını gösterir (Gün, 2008). Masallarda evliliği istemeyen, genellikle yalnız yaşayan, toplumun ahlâki normlarına uymayan ve asi olarak nitelenen kadın, ya cadıdır, ya büyücü ya da üvey annedir ve masallardaki sonları da genellikle yok olmaktır ya da ölmektir. Bu nedenle onlarla verilen mesaj: Toplumdaki rolleri yerine getirmeyen ve kurallara uymayanlar toplumdan bir şekilde ortadan kaldırılırlar. Feministler, masalların politik görüşleri yansıttığını ve çocukların toplumsallaşma sürecine dâhil eden cinsiyet rollerini pekiştirdiği için sorunlu bulurlar (Gün, 2008).

Marcia Lieberman (1972'den aktaran: Segel, 1983), geleneksel masalların çocuklar için zararlı olarak bulduğu özellikleri listelemiş ve eleştirmiştir: Güzellik yarışı kadınlar arasında çok önemli bir durumdur. İyi huylu ve uysal olan kadınlar kesinlikle güzeldirler. Kötü huylu ve itaatkâr olmayan kadınlar ise kesinlikle çirkindirler. Güzolmanın en büyük ödülü evliliğdir. Yani bir kadın ancak güzel olduğunda evlilik için seçilir. Evlilik, hemen hemen bütün peri masallarının en önemli olayı olmuştur. Kadın kahramanlar genelde ya kurban olurlar ya da şehit. Öykülerdeki yaşlı kadınlar ise, güçlü ve iyilerse asla insan değillerdir, eğer insanlarsa ve güce sahiplerse ya da gücü arayanlar

ise iticidirler (Lieberman, 1972'den aktaran: Segel, 1983). Kadınların olgunlaşması masallarda yaşlanarak torunlara sahip olmalarıyla gösterilir. Bu kadınlar torunların yetişmesine katkıda bulunan, sevecen ve sabırlı büyükannelerdir. Diğer taraftan ya cadı bir kayınvalide ya da kötü bir büyücü olarak sunulurlar (Vannicopoulou, 2004). Masallar dikkatle incelendiğinde erkeklerin yetişkinliğe ulaştıklarında büyü, sihir ve doğaüstü güçlerle pek fazla ilişkilerinin olmadığı görülmektedir. Çünkü bunlarla ilgilenenler hep kadındırlar. Kadın her zaman çekici, güzel ve doğurgan olarak; erkek ise yakışıklı, yiğit ve akıllı olarak tanımlanmaktadır (Ölçer, 2003).

Masallarda sessiz kalmak, fikir beyan etmemek, itaatkâr olmak, karşı koymayan olmak kadınların temel özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Bottigheimer, 1986). Günlüklerden ve mektuplardan elde edilen bilgilere göre, 1830'lu yıllarda Almanya'nın hür şehirlerindeki tüm sosyal sınıflarda sessizlik olumlu bir dişil özellik olarak toplum tarafından kabul görmektedir (Bottigheimer, 1986). Masallarda kadınlar için dikkat çekici olan bir husus ise, genellikle soru soran değil, soruları cevaplayan kişiler olmalarıdır. Bu nedenle kadınlar masallarda genelde çaresizlik içerisinde ağlarken görülürler. Çünkü toplumda iyi kızlar çok konuşmaz ve soru sormazlar. Bunun aksi olduğunda kadınlar cezalandırılmışlar, cennetten kovulmuşlar, hapsedilmişler, yakılmışlar, ayaklarından ve ellerinden bağlanarak suya atılmışlardır. Masallarda sessiz kalma eylemi, kadınların istediklerinin yapılmamasıyla, gururlarının çiğnenmesiyle ve dikiş-nakış gibi işlerle uğraştırılarak sağlanmaktadır (Bottigheimer, 1986).

Masallar, kadınlar için genellikle bir annenin kızına verdiği öğütler ve bunların dinlenilmemesi sonucunda başlarına neler gelebileceği hakkındadır. Asıl vurgulanmak istenilen kızların bekâretini koruması gerektiğidir. Toplumda masalların okunma, anlatılma amacı olarak küçük çocukları uyutmak ve oyalamak olduğu sanılır. Ancak gerçekte masallar toplum kurallarını, kadınlığın ve erkekliğin nasıl olması gerektiğini mesajlar halinde veren bir eğitim aracıdır. Bu nedenle masallar, kadının cinsiyet rollerini sınırlandırır. Masalda kullanılan semboller ataerkil bir toplumun üstünlüğüne vurgu yaparak ona hizmet eder (Gün, 2008). Masallarda aile bütünlüğünün tehlikeye düşmesi durumunda erkek pasifse kadın yardımcıdır. Kocanın evden uzakta olduğu zamanlarda namusunu ve ailesini koruyandır. Eğer ev içine başka bir kadın üzerinden gelecek bir tehlike varsa o zamanda eve sonra gelen kadını ötekileştirir (Ölçer, 2003).

Erkekler ise sadece bir kadına âşık olan tipler değildir. Erkekler genelde savaşı, kahraman veya zeki, yoksul bir köylü olarak ortaya çıkabilmektedirler (Ölçer, 2003).

Masal resimlerinin erkek bakış açısıyla çizildiği düşünüldüğünde, ataerkil dünyanın kadınlara nasıl baktığı masalın çizimlerinden anlaşılabilir. Karşılaşılan resimlerde sık sık bir annenin kızını bir konu hakkında uyardığı görülmektedir. Genellikle masallarda kız çocuklarının ev dışına çıkması, her zaman gerginlik yaratan bir problemdir (Gün, 2008). Erkekler kadınlara göre daha fazla resmedilmiştir. 1980’den itibaren iyileştirmeler görülse de kadınların resimleri, yine cinsiyet rollerini belirginleştirerek, kadınların genellikle öğretmen, hizmetçi, prenses olarak resmedilmelerinden anlaşılmaktadır (Dökmen, 2006).

Groeber (1972’den aktaran: Dönmez, 1989’dan aktaran: Bağçeli, 2008)’in incelediği 554 öykü kitabında kahramanların daha çok erkeklerden oluştuğu belirtilmektedir. Saario ve arkadaşlarına (Saario ve arkadaşları, 1973’den ve Onur, 2004’den aktaran: Bağçeli, 2008) göre; kadınlar ve erkekler kısa ve uzun boylu, zayıf ve şişman, erkekler de kadınlar gibi nazik ve hayalci olabilmektedirler. Bu nedenle ilköğretim ders kitaplarında anlatılanların aslında gerçek dünyayı yansıtmadığı ve kadınların anne oldukları gibi sanatçı, avukat, doktor ve profesör de olabileceklerini belirtmektedirler.

Masalların başlıca konularını; yetişkinliğe ulaşma, ergenlik, ilk cinsel deneyim ve kadınların toplumdaki yeri oluşturmaktadır. Masallar toplumların kültürel kodlarını yansıtır ve bu kodlar, masallarda sembollerle okura iletilir (Gün, 2008). Masallar, insanlar arasındaki ilişkileri iktidarların diliyle nasıl olması gerektiğini gösterirken, kültürel idealler yaratmaya da çalışırlar. Yukarıda da görüldüğü gibi masallar, kadının yaşamını ev, evlilik ve ev işleriyle sınırlandıran, kadını belirli alana hapseden, ona baskı yapan ataerkil ideolojinin devamını sağlayan anlatılar oldukları için, her iki cinsin de cinsiyete dayalı kişilik geliştirmelerine neden olur. Masallar bu sayede çocukların zihinlerine toplumsal cinsiyet rollerini daha çok küçük yaşlarda yerleştirmeye başlarlar. Bu nedenle denilebilir ki masallar özgürlükçü değildir. Kadın ve erkek birbirlerinden çok farklı bir şekilde sosyalleşen varlıklar olarak ortaya çıkarılırlar ve bu durum iki cinsin birbirini ötekileştirmesine neden olur (Gün, 2008).

Sözlü ve yazılı dilde toplumsal cinsiyet öğretiminin nasıl oluşturulduğu yukarıda anlatılmaya çalışılmıştır. Demek ki günlük konuşmalar arasında sıkça yer alan bu

sıradanmış gibi görünen cümlelerin hedefi ve etkisi bambaşkadır. Çocuklarımızı ve gençlerimizi bu şekilde toplumsallaştırmaya çalışmak, gelecekteki yaşamlarının da bir nevi kötü bir temelini attırmak olacaktır. Burada toplumun önde gelen yazarlarına ve toplumu oluşturan bireylerin hepsine büyük görevler düşmektedir:

- Sözlü ve yazılı dilde kadın ve erkeğin birbirini ötekileştirmesine izin verilmemelidir.
- Daha çok küçük yaştaki bireylere, birbirlerini aşağılayan masal ve hikâyeler okunmamalı, okutulmamalı ve yazılmamalıdır.
- Çocuklara çocukluklarını yaşamalarına izin verilmelidir.
- Daha çocukken anne ve baba rollerine sokulmamalıdır.
- Yazarlar geleceğin bireylerine göre masal ve hikâyelerini kurgulamalıdır.
- Yazarlar toplumsal cinsiyete ters düşecek, olumsuz cinsiyet rolleri oluşturacak masal ve hikâye yazımından kaçınılmalıdır.
- Toplumdaki bütün bireyler, özellikle de anne ve babalar sözlü ve yazılı dilde toplumsal cinsiyet konusunda eğitim almalı, bilinçlendirilmelidirler.
- Toplumumuzun ahlâki değerleri güzelce işlenmeli, kadın ve erkeğin rolleri eşitlenmelidir.
- Kadınlar hizmetçi, ücretsiz işçi, bakıcı, temizlikçi, aşçı vb. görevleriyle değil insanlıklarıyla ön plana çıkarılmalıdır.
- Küçük çocuklara ve gençlere nasıl anne ve baba olunur değil, nasıl iyi ve ahlâklı insan olunur öğretilmelidir.
- Toplumumuzun değerlerine ters düşecek, yanlış öğretilere sebep olabilecek anlatımlardan, rollendirmelerden kaçınılmalıdır.

Bu saydıklarımız çoğaltılabilir. Burada bunların yazılmasının amacı; iyi bir toplumda, toplumsal cinsiyet rollerinin doğru bir şekilde aktarılmasını ve öğretilmesini sağlamaya yardımcı olmaktır. Ancak bunu yaparken yazılı ve sözlü dilin, gündelik yaşamımızda çok fazla yer alan medya boyutunu da çok önemsemek gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki bölümde medyanın ve onun organlarının toplumsal cinsiyetle ilgisi açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.9. Medyada Toplumsal Cinsiyetin Yansıtılması

İnsan doğumundan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim içinde olarak yaşamını devam ettirir. Kurulan iletişimle birlikte birey çevresindeki kişileri dinler, örnek alır ve taklit eder. Bu nedenle olayların algılanmasında, davranışların, değerlerin ve inançların biçimlenmesinde bulunulan çevrenin etkisi büyüktür. Çevremizde kısaca aile, okul, arkadaş ve iş ortamlarını görmekteyiz. Ancak günümüz insanı, televizyon, bilgisayar ve telefon gibi kitle iletişim araçlarıyla da adeta iç içe yaşamaktadır. Hatta bazen kişilerin tavırlarını, jest ve mimiklerini izlenilen televizyon dizilerindeki karakterlerden etiketlenerek aldıklarını bile görürüz. Bu nedenle kitle iletişim araçlarında yer alan kadına ve erkeğe, yani cinsiyetlerin temsiline, nasıl ve kime ne kadar yer verildiği çok önemlidir.

Kitle iletişim araçları egemen olan ideoloji tarafından bireyler üzerinde hâkimiyet kurma yanında, aynı şekilde egemen olan ideolojiyi yıkmak için de kullanılır (Curran, 1994). Buna ek olarak yine bu araçlar toplumu yanıltıcı bir yönlendirmeyi de yapabilirler. Kişiler, bu sayede yönetici sınıfın istediği kalıba sokularak bilinçten yoksun bırakılabilirler (Berger, 1996). Meselâ medya sayesinde toplumdaki önemli sayılan kişiler gerçek yaşamlarıyla değil, olduğundan çok fazla abartılmış yaşamlarıyla gösterilirler. Yani kişilerin mutluluğu, konuşmaları, yaşam tarzları ve giyinişleri bizlere gösterildiğinden çok daha başkadır (Burton, 1995).

Kitle iletişim araçlarında verilmek istenen mesajlar, kolay anlaşılabilen ve akılda kalabilen şekillerden seçilir. Çünkü kısa zamanda tekrar tekrar sunularak, verilen bilgileri ve sloganlaşmış değerleri kullanarak, toplumda zaten var olan temel değer ve normları pekiştirirler ve bu şekilde hitap ettiği kitlelere yeni değerleri ve normları dayatırlar (Doğan, 1991). Kitle iletişim araçlarıyla bilgiye erişim araçları, izleyicilerinin tutumlarını büyük ölçüde yönlendirmeleri açısından insanın yaşantısında ve kamuoyu üzerinde büyük etkilere sahiptir (Giddens, 2000). Kitle iletişim araçları, hipnoza benzer bir etkiyle verdikleri mesajların kişilerce algılanarak zihinlerine işlenmesini sağlar. Kişiler kendi gerçekliklerinde, tek tek bu iletilerin farkında olmasalar da, iletilerin etkileri kişilerin zihinlerine işlenir (Bostancı, 2008). Kitle iletişim araçları, ebeveynlerden ve toplumun kültüründen rollerini ellerinden almıştır. Artık ahlâki değerleri, dünyanın toplumsal ve duygusal çeşitliliğini anlatmak, ebeveynlerin değil,

kitle iletişim araçlarının işi olmuştur. Kitle iletişim araçları çocukların ahlâki, toplumsal ve ruhsal gelişimlerini kontrol altına almaya başlamıştır (Sanders, 1999).

Medya, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimini sağlayan bir araç konumundadır. Medyada kadının temsil edilmesini, kullanılan dil de büyük ölçüde etkilemektedir. Çok masum gibi görünen sözcük seçimleri ve cümle kurguları cinsiyete dayalı ayrımcılığı yeniden üretmektedir (Alankuş, 2009). Genellikle erkeğe aitmiş gibi kullanılan bilim adamı, siyaset adamı, iş adamı vb. sözler; sadece erkeklere ait olduğunu vurgulayan erkek sözü, doğrucu Davut, sözünün eri vb. terimler, kullanılan dilin ideolojik bir nitelik taşıdığını göstermektedir (Mater ve Çalışlar, 2007; Tanrıöver, 2007).

Kadınlar medyada, cinsel yönleriyle kimlik kazanan ve cinsellikleri dışında diğer yönleriyle kimlik kazananlar olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Cinsel yönleriyle kimlik kazanan kadın, medyada her an bakımlı, ince, alımlı ve güzeldir. Verilen bu imajın izleyicilere verdiği mesaja göre bir kadın güzel olmalı, dış görünüşüne dikkat etmeli, kendilerine uygun görülen mesleğinde başarılı olmalı, evinde ise iyi bir eş ve dört dörtlük bir anne olmalıdır (Saktanber, 1993; Uzel, 2008).

Cinselliği dışında kimlik kazanan kadınlar ise hem iyi eş, hem iyi anne hem de başarılı iş kadınlarından oluşmaktadır ve bu kişilerin tamamına yakını yine ünlü kişilerdir. Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu verilere göre kadın; eşi, anneyi, kız evlâdı, kız arkadaşı, sekreteri, hemşireyi vb. kadın mesleklerini ve seks objesini temsil etmektedir. Ancak medyada bu şekilde yer alan kadın, genç ve güzel olduğundan çok fazla eğitim almasına da ihtiyaç duyulmayan kadındır. Böylece medya, kendini izleyen tüm kadınlardan toplum olarak bunun beklenildiğinin mesajını da vermektedir. Medya bu şekilde izleyicilerine, özellikle de çocuk izleyicilerine, kendilerine uygun cinsiyet rollerini öğretir ve uygun olan davranışlar karşısında onları sanal olarak takdir eder (Zoonen, 1997).

Kitle iletişim araçları sayesinde medyada yer alan kadınlar aracılığıyla, kadınlara verilmek istenen mesajlar; iyi bir anne ve eş, bunun yanı sıra olağanüstü bir fedakârlık içererek, kendini hiçe sayarak, çocuğu ya da çocukları, eşi ya da bir akrabası veya arkadaşı için ölümü göze alan kadınlar gibi olunmasının istendiğidir. Burada kadından istenen her zaman olduğundan daha iyisini olabilmeye çalışmasıdır. Böylelikle onları

karşılarından izleyen kadına, yetersiz oldukları ve kendilerinden daha iyisinin beklendiği mesajını verirler (Ozankaya, 1982). Medyada kadın genellikle iki tiplere ile karşımıza çıkmaktadır: kötü ve fattan olan bir kadın veya iyi bir eş ve anne olan kadın. Medyada kadınlar sadece beden olarak görülerek sömürülmektedirler. Kadının yaşamındaki değişimler ve yeni sorunları medya metinlerinde yer almamaktadır (Gencel Bek ve Binark, 2000). Eğer kadın medyada yer alacaksa, ancak kadının başarıları sıra dışı, olağanüstü örnekler olduğunda, süper kadın olarak yer almaktadır. Ayrıca medya bir taraftan bu kadınlara, erkeklere özgü olarak gösterilen çalışkan, çabuk iş yapan, otoriter, girişken, ilkeli ve yürekli gibi nitelikleri atfederken, bir taraftan da çekici, olağanüstü bakımlı, düzenli, tertemiz, sevecen, dost ve sıcakkanlı kadınlara özgü nitelikleri de atfeder (Binark ve Gencel Bek, 2007).

Günümüzde medya şüphesiz ki çok etkili bir toplumsallaşma aracı olmanın yanında iyi bir eğitim aracı olarak da kullanılmaktadır. Medya, bir toplumdaki kültürel değerleri, toplumsal cinsiyet rollerini ve normları kendi bünyesinde yer alan metinler ve görsellerle sürekli yineleyerek hatırlatır. Bu sayede hepsini bireylere öğretir ve benimsetir. Bu yönüyle medya özellikle çocuklar üzerinde toplumsallaşmada da büyük bir etkiye sahiptir (Vivian, 1997). Medya tarafından üretilen her şeyin, çocukların yaşamında, kişilik ve kimlik gelişimlerinde çok büyük izler oluşturduğu inkâr edilemez (Arslan, 2004). Çocuklar toplumsallaşma döneminde geliştirdikleri kimliklerini, onları destekleyecek rol modelleri defalarca görerek, hem kendi ailelerinden hem de toplumsallaştırmanın diğer araçlarından öğrendikleri her şeyin doğru olduğuna her geçen gün daha da fazla inanarak, kendi inanç ve değerlerini kişiliklerinin birer parçası haline getirirler. Kendilerine rol model olarak kabul ettikleri karakterlerin davranışlarını hafızalarının bir köşesinde ileride uygulamak için saklarlar.

2.1.9.1. Televizyonda toplumsal cinsiyet

Çağımızda kitle iletişim araçlarıyla dünyadaki bütün insanlardan ve olaylardan haberdar oluruz. Yalnız bu kitle iletişim araçlarının bu bilgileri ne kadar doğru ve ne kadar yanlış aktardığını bilemeyiz. Çünkü hepsinin bir dünya görüşü ve bir ideolojisi vardır. Bu araçlar içerisinde televizyon, toplumsal cinsiyet üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Televizyonda gösterilen her şeyde cinsiyet rolünü pekiştiren, yönlendiren temalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların cinsiyet yargılarını,

aile içi rollerini vb. pek çok cinsiyete özgü niteliği televizyondan öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır (Çelik, 2008). Televizyon, olayları yaşandıkları günde yansıtmasının yanında; aynı hızla tüm izleyenlerin bilincine nüfuz ederek belirli görüşlere, analizlere ve imgelere dönüştürebilmektedir (Miller, 1997). Bu gün bu araç, anında her şeyi yayınlayabilecek bir teknolojiye sahiptir.

Televizyonun, kadın ve erkeğe ait rollerin, kültürel değerlerin ve beklentilerin yeniden üretilmesinde önemli bir rolü vardır. Bu nedenle televizyon programlarında kadının, geleneksel kadın rolleriyle temsil edildiğini ve bunun zaman içinde izleyicileri etkilediği düşünülmektedir (Timisi, 1997).

1978’de O’Byrant ve Corder-Bolz’un araştırmasında, toplumsal cinsiyet kimliklerini oluşturmada televizyon programlarının etkisinin anaokulu dönemlerine denk geldiği ortaya çıkarılmıştır. Bem, bireylerin bilişsel yapılarının ve toplumsal cinsiyet şemalarının bu yaşlarda televizyon programları sayesinde oluşturulmaya başladığını iddia etmektedir. Ancak bu yaşlardaki bireylerin televizyonla toplumsal cinsiyet kimliklerini oluşturmaya devam etmeleri, televizyon programlarında yer alan kadınların ve erkeklerin ne kadar sıklıkta, ne rolünde ve hangi imajla tanımlandıklarına bağlıdır (O’Byrant ve Corder-Bolz, 1978’den aktaran: Allan ve Coltrane, 1996).

Televizyonun çocukların toplumsal cinsiyet kimlikleri gelişimine etkisi üzerine yapılmış araştırmalarda, televizyonun büyük bir önemi olduğunun, bireylere toplum tarafından kabul edilen ve edilmeyen değerlerin sunulduğunun, toplumsal cinsiyet rollerinin seyircisine rahatlıkla yansıtıldığının, bir erkek ya da bir kadın olarak nasıl davranmaları gerektiğinin ve toplumun da erkek ve kadın olarak onlardan neler beklediğinin bu araç sayesinde çocuklara işlendiği belirtilmektedir (Sabuncuoğlu, 2006). Fitzgerald ve Bloch’un yaptıkları bir diğer araştırma, televizyonun aktardığı toplumsal cinsiyet mesajlarının çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre ise; kız çocuklar televizyonda verilen mesajlardan dolayı pembe rengini kıyafetlerinde daha çok kullanmakta ve Barbie bebeklerle daha çok oynamaktadırlar. Eğitim kurumlarında kız çocukları arkadaş grubunda pasif kalmaktadırlar. Erkek çocukları ise eğitim kurumlarında kızlara göre sert davranışlar göstermekte ve otomobil kullanımına meraklıdırlar (Fitzgerald, 1993’den ve Bloch, 1987’den aktaran: Smith, 1999).

1994 yılında National Institute of Mental Health, yaptığı araştırmada televizyon tarafından çocuklara verilen toplumsal cinsiyet mesajlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: diyaloglarda, erkekler her zaman daha baskındırlar. Her zaman hırslı, mantıklı, güçlü, rekabetçi, dengeli, dayanıklı ve vahşi olan erkeklerdir. Her zaman romantik, duygusal, çekici, sosyal, mutlu, adil, huzurlu, itaatkâr, ürkek ve uysal olan kadınlardır. Bağımsız ve bekâr olanlar genelde erkekler olurken, bağımlı ve evli olan genelde kadınlardır (Witt, 2006'dan aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

Televizyonda erkekler %75, kadınlar ise %50 oranında çalışan olarak gösterilmektedir. Kadınlar televizyonda erkeklerden daha az görünürler ve çok daha az temel rolleri üstlenirler. Erkekler televizyon yapımlarında da baskın oldukları için ataerkil ideolojinin norm olarak belirlediği kavramlara, olgulara ve imajlara da medyada hâkimdirler (Ingham, 1995'den aktaran: Tekin, 2006).

Televizyonda kadın ve erkeğin gösterilişine dair Golombok ve Fivush, 1996'da bir araştırma yapmış ve çizgi filmlerdeki kahramanların çoğunlukla erkek olduğunu, kadın olanların ise çaresiz ve başarmak için erkeğe muhtaç olduklarını tespit etmişler (Golombok ve Fivush, 1996'dan aktaran: Dökmen, 2006). Yine aynı şekilde eğlence ve yarışma programlarında yer alan kadınlara bakıldığında, genelde yardımcı rollerde ve daha çok vücutlarını sergileme durumunda oldukları görülür. Kadınları cinsel nesne olarak gösteren fotoğraflar dışında kadınların hiç temsil edilmemesi de önemli bir sorundur (Tanrıöver, 2007). Çocuk programları ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, erkek karakter sayısının, kadınıkinden çok daha fazla olduğu; kadınların aile içinde, anne ya da anneliği çağrıştıran mesleklerde oldukları, buna karşılık erkeklerinse aile dışında, çalışma yaşamında, toplumsal statüsü yüksek mesleklerde sunuldukları ve erkeklerin daha bilgili ve bağımsız, kadınların ise romantik, pasif ve duygusal olarak sunuldukları tespit edilmiştir (Timisi, 1997).

Yapılan diğer bir araştırmada, televizyonda kadınların ve erkeklerin ne sıklıkla yer aldıklarıyla ilgili içerik analizi yapılmış ve sonuçta kadınlardan çok daha fazla bir oranda erkeklerin televizyon programlarında yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu oranlara bakıldığında erkeklerin tüm televizyon programları içinde kadınlardan sayıca çok daha fazla (4/1) yer aldıkları görülmektedir. Bu oranlar: Yayınlanan çocuk programlarında erkekler %70, kadınlar %30; çizgi filmlerde erkekler %10, kadınlar %1; dizilerde ise

erkeklerin kadınlara oranı 7'ye 3'tür. Bu durum gerçek hayata baktığımızda yapılan araştırmaların aslında kadınların sayısının erkeklere göre çok daha fazla olduğunu ortaya koyduklarını da görürüz. Bu da demek oluyor ki televizyon demografik gerçekleri yansıtırken, gücü kimin yönettiğini ve bu gücün kimin elinde olduğunu da yansıtmaktadır (Chandler, 2003'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Farklı bir araştırma sonucuna göre ise; erkekler yüksek mevki sahibi ve gücü elinde bulunduran birer iş adamı olarak televizyon mesajlarında yer alırlarken, kadınlar ev ve ev işleriyle uğraşan birer iyi ev kadını veya çalışma yaşamında düşük mevki sahibi bireyler olarak televizyon mesajlarında yer almaktadırlar. Kadınlar tanımlanırken çoğunlukla erkeklerle olan ilişkileri nedeniyle tanımlanırlarken, erkekler ise başarıları ile tanımlanmaktadırlar (Kimmel, 2004).

Televizyon programlarında kadın ve erkeğin temsil edilmesine baktığımızda 1950'li ve 1960'lı yıllarda televizyondaki kadın karakterler, erkek karakterlere göre daha az sayıda ve genellikle de özel alanda temsil edilmektedirler (Press, 1991). Kadınların ilgi alanını aile ve bireysel sorunlar; konuşma konularını ise aile ve çocuk sorunları, aşk ve romantizm oluştururken, erkeklerin ilgi alanları oldukça geniş olarak sunulmaktadır. 1980'li yıllardan itibaren televizyon programlarında kadınların ve erkeklerin temsil edilme biçimleri değişmeye başlamıştır. Artık geleneksel kadın karakterlerin yanında çağdaş kadın karakterleri de temsil edilmeye başlanmış; ancak bu çağdaş kadın karakterlerinin bireysel sorunları, erkeklerinkine oranla daha fazla vurgulanmıştır (Timisi, 1997).

1992 yılından itibaren özel televizyon yayıncılığıyla birlikte, izlenme oranını artırmak için cinsellik, şiddet ve sansasyonla ilgili içerikler daha fazla kullanılmaya başlanmış. Talk Show olarak adlandırılan program türleri de kadının cinselliğini temel unsur olarak kullanıldığı programlardandır (Gencel Bek ve Binark, 2000). Ayrıca bu tür programlara uzman olarak çağrılan konuklar arasında kadınlar yok denecek kadar az yer almaktadır (Çelik, 2000). Siyasetle ilgili programlarda eğer konuk kadınsa, doğrudan kadınlarla ilgili konular konuşulmaktadır. Örneğin, Dünya Kadınlar Günü ya da kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilişinin yıl dönümü gibi belirli günlerde kadınların ele alındığı ve katılımcıların tümü bilinçli olarak kadınlardan oluşturulduğu gözlenmiştir (Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü [KSSGM], 2000).

2.1.9.2. Gazetelerde toplumsal cinsiyet

Kadınlar genellikle gazetelerin birinci sayfalarında yer almazlar. Çünkü birinci sayfalarda genelde iç ve dış politika ve ekonomi gibi genellikle sadece erkeklerin ilgilendiği düşünülen konular yer almaktadır (Mater ve Çalışlar, 2007). Orta ve son sayfalarda magazin, kültür, sanat, moda, sağlık gibi haberler kadınlar için konulmaktadır (Timisi, 1997). Kadınlar genelde gazetelerde erkekler için cinsel obje olarak kullanılırlar. Gazetenin arka sayfalarında dişi olarak sunulan kadın, bu görüntünün her zaman öyle kalmasını sağlamaktadır (Tanrıöver, 2007). Kadın bedeninin farklı yerleri çoğu zaman erkek okurların beğenisine sunulur (Köker, 2007). Objektiflere cinselliğini ortaya koyan kıyafetlerle poz veren kişi de nihayetinde bir kadın olduğu için bu şekilde teşhir edilmekte bir sakınca görmedikleri söylenebilir.

Gazete haberlerinde kadınlarla ilgili olarak çoğunlukla mağdur olma, eşlerinden şiddet görme durumuyla ilgili ve toplumda kadın olmanın zorluğuna dikkat çeken konular işlenirken; erkeklerle ilgili haberler bir suçu ya da bir konuyu almıyorsa, genelde erkeklerin başarıları ile ilgili olmaktadır. Eğer bir kadın başarısıyla haber oluyorsa bu çok özel bir durummuş gibi “kadın olmasına rağmen yaptı” gibi ifadelerle verilmektedir. Yani bir kadından beklenmeyen bir şeyi başardığı için, cinsiyet kelimesi baskın bir şekilde vurgulanır. Aynı şekilde kadına yönelik aile içi şiddet haberlerinin sadece %9,1’i gazetelerin ilk sayfasında yer alırken, çoğu üçüncü sayfada yer almaktadır. Ayrıca aile içi şiddetin önlenmesiyle ilgili haberlere yer veren gazete haberleri çok azdır. Saldırıya uğrayan kadınların fotoğraflarına, saldırgandan %16 daha fazla yer verilerek kadın teşhir edilmektedir. Buna ek olarak saldırganın davranışlarını meşrulaştıran ifadeler de kullanılmaktadır (Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi, 2007’den aktaran: KSGM, 2008).

2.1.9.3. Dergilerde toplumsal cinsiyet

Türkiye’de yayımlanan kadın dergilerine bakıldığında, 1980’lere kadar kadınların haklarını ve rollerini sorgulayan bir dergiye rastlanmamaktadır. Bu dönemdeki dergiler çoğunlukla moda ve kadının aile içindeki sorumluluklarıyla ilgilidir. 1980’lerin başında, dergilerde moda, ev ve çocuk bakımının yanı sıra sağlık, iş bulma, eğitim, eşit haklar gibi konulara da yer verilmeye başlanmıştır. Örneğin 1978’de

çıkarılan “Kadınca” adlı dergide (Schroeder, 2007) kadınlık ve kadınların maruz kaldığı toplumsal kısıtlamalar sorgulanmıştır (Saktanber, 1993). Uluslararası kadın dergilerinde ve yazılı basında yer alan fotoğraflar üzerine Erving Goffman (1979) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadınların fotoğraflarda kullanımıyla ilgili çeşitli kategorilerin olduğunu tespit etmiştir. Fotoğraflarda yer alan erkeklerin, her durumda temel karakter olarak, kadınların ise dekor veya aksesuar olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca kadın çocuksu ve komik durumlarda, erkek ise güvenli, güçlü ve ciddi bir şekilde sunulmaktadır (Goffman, 1979’dan aktaran: Timisi, 1997).

2.1.9.4. Sinema ve televizyon filmlerinde toplumsal cinsiyet

Türkiye’de kadın cumhuriyetten önce sinemada oyuncu olarak yer almamıştır. İlk kez cumhuriyetten sonra Muhsin Ertuğrul’un “Ateşten Gömlek (1923)” adlı filminde Bedia Muvahhit ve Neyire Neyir, ilk kadın sinema oyuncularını olarak sinemada yer almışlardır. 1960’lardan 70’lerin sonuna kadar sinemada kadın sessiz, boyun eğen, kaderci, erkek baskısında yaşayan kişiler olarak gösterilmişlerdir. 1972’den sonra yaygınlaşan sex filmlerinde erkekler tam anlamıyla sadist olarak gösterilmişlerdir. 1980 ihtilâli ile birlikte bu filmler yasaklanmış ve yerini arabesk filmlere bırakmıştır. 1986’da ise siyasal içerikli filmlerde artış olmuştur. 1987’de ise Amerikan film şirketleri, yabancı şirket kurma izninin verilmesiyle Türkiye’ye gelerek filmlerini dağıtmış ve nihayetinde 1990’larda film piyasasının hâkimi olmuştur (Esen, 1995’ten ve Kalkan ve Taranç, 1998’den aktaran: Kabadayı, 2004).

Türk sinemasında erkekler genellikle baba, gazinocu, iş adamı, kabadayı rollerindedirler (Uluyağcı, 2001’den aktaran: Kabadayı, 2004). Sinemada kadın genel olarak gerçek yaşamda olduğu gibi filmlerde gösterilmemektedir ve erkek egemen yapı ısrarla sunulmaktadır (Gledhill, 1999). Filmlerde de erkekler baba, dominant, sabırlı, başarılı ve özgür; kadınlar ise anne, duygusal, âşık ve erkeğe bağımlı olarak sunulmaktadırlar. O’Sullivan, filmlerdeki kadınların hâlâ baştan çıkarıcı ve aşırı makyajlı olan aptal sarışın görünümüyle, mantıksız düşünen ve seksi elbiseli bir imajla yer aldığını belirtir (Hayati, 2000). Filmlerde kahramanlar genellikle erkektir ve güçlü olarak temsil edilirler. Filmin yapıldığı dönem, toplumunda yer alan kişiliklerin özelliklerine göre yapılır ve izleyiciye istenilen bir yönde kimlik kazandırılır (Berger, 1996). Savaş filmlerinde de erkekler kahraman kişiler olarak yer alırken, kadınlar ise bu

kahramanın sevgilileri olarak; sevgilisini, kocasını ve kurtarılmayı bekleyen kişiler olarak yer alırlar (Chandler, tarihsiz'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). 1990'lardan itibaren filmlerdeki erkek modeli, klasik erkek modeli yerine kadın duygularına önem veren, çocuklarıyla ilgilenen, iyi giyinen ve bakımlı görünen, her türlü ev işini eşiyle paylaşan kişiler olarak sunulmuştur (Kabadayı, 2004).

Hollywood sinema filmleri, perdede gerçek kadını değil; sadece ideolojik kadını göstermektedir (Smelik, 2008). Erkekler başarıyla ve güçle, kadınlar ise erkeklerle olan ilişkileriyle gösterilmektedir (Öztürk, 2000). Robin Wood (1992) ise klasik Hollywood filmlerinde iki ideal figürün olduğunu söylemiştir: İdeal erkek ve ideal kadın. Erkek güçlü, serüvenci, kuvvetli ve tuzağa düşmeyen; kadın ise eş, anne, mükemmel bir arkadaş ve sonsuz sadakatli kişiler olarak gösterilmektedirler. Popüler filmlerin çoğunda kadınların başkarakter olsalar da pasif ve yardıma muhtaç kişiler olarak yansıtıldıklarını örneklerle ortaya koyan Sharon Smith, mükemmel olarak nitelendirilen ve beğenilen filmlerde dahi kadına yüklenen rollerin çok katı sınırlar içinde çizildiğini belirtmektedir. Çünkü filmler, onların yaratıcısı olan erkeklerin bilinçaltı eserleridir (Öztürk, 2000).

Nilgün Abisel tarafından yerli yüz üç Türk filmi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda kadın karakterlerin, toplumda yer almalarının aile kurumuyla olan ilişkilerine ve anneliğe bağlı olduğunu göstermiştir. İncelenen filmlerde iki temel kategorinin kullanıldığı anlaşılmıştır: Toplumsal cinsiyet rolüne uygun davrananlar ve bunun dışındakiler (Abisel, 2000). Toplumsal cinsiyet rolüne uygun davrananlar aşk, evlilik, çocuk büyütmek, bir yuva kurmak, elinde olanla yetinmek, her türlü zorluğa göğüs germek, her zaman fedakâr olmak, namusunu her şartta korumak ve erkeklerin isteklerine boyun eğmek gibi yaşama amacını gösteren rollerde verilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolüne uygun davranmayanlar ise, elindekiyle yetinmeyen, rahat bir yaşamı arzulayan ve istediklerini planlı bir biçimde elde etmeye çalışan rollerde verilmektedir (Abisel, 2000). Ayrıca birkaç örnek dışında kadın karakterlerin meslek sahibi olmak gibi bir yaşam amaçlarının olmadığı, büyük bir çoğunluğunun ev kadını olarak sunulduğu görülürken, en çarpıcı olarak da genellikle kadınlar için uygun görülen mesleklerin öğretmenlik ve hemşirelik olduğu tespit edilmiştir (Abisel, 2000).

Toplumsal cinsiyet rolleri çizgi filmlerle çocuklarda içselleştirilir. Çizgi filmlerde çocuk kavramı yoktur. Bunun nedeni ise özellikle çizgi filmlerde gösterilen

kızlarda makyaj, topuklu ayakkabı ve vücudu ön plana çıkaran kıyafetler kadınsılaştırılarak, cinsel bir obje olarak sunulmalarıdır. Erkekler ise her zaman koruyucu ve güçlü bir karakter olarak sunulurlar (Kılıcı, 2009). Asıl hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmlerde, çocukların karakterlerle özdeşleşmesi sağlanarak, karakterin kullandığı aksesuarları almaları için büyük bir çaba sarf edilmektedir. Çocuklar da bunları arkadaş gruplarında yer edinmek ve tutunmak için satın almaktadırlar. Bu sektör bu satın alma hevesinin sönmesine asla izin vermemektedir (Dinçer ve Yılmazkol, 2007'den ve Bauman 2004'ten aktaran: Kılıcı, 2009). Çizgi filmlerde anne karakterine pek fazla yer verilmez. Kadınlar genelde prenses, kraliçe ya da hizmetçidir. Sunulan bu karakterlerde hep bir dönüşüm söz konusudur. Genelde prenses ve kraliçe karakterine hizmetçilikten ya da sıradanlıktan dönüşürler (<http://www.units.muohio.edu/psybersite/disney/disneyculture.shtml> 2009'dan aktaran: Kılıcı, 2009).

2.1.9.5. Haber programlarında toplumsal cinsiyet

Medyada tüm dünyanın ortak sorunu, kadınların görmezden gelinmesi, kadınlara küçük düşürücü bir şekilde yer verilmesi ya da kadınlarla ve erkeklerle ilgili kalıplaşan cinsiyet rollerinin pekiştirilmesidir. Uluslararası yapılmış bir araştırmaya göre, incelenen tüm haberlerin sadece %21'inde kadınlar haber konusu olmaktadır. Bu oranlar; %22 televizyon, %21 gazete ve %17 radyo şeklindedir. Kadınlar haberlerde çoğunlukla toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun rollerle yansıtılmaktadır. Mesela, haberlerde yer alan mağdur kadınlar erkeklerle göre iki kat daha fazla (%9'a %19) yer almaktadır (The Global Media Monitoring Project (GMMP), 2005'ten aktaran: KSGM, 2008). Türkiye'ye baktığımızda benzer sonuçlar vardır (Medya ve Toplumsal Katılım Projesi, 2005'ten aktaran: KSGM, 2008): Kadınlara yer verilen haberler %32,3 oranında eğlence (erkekler %21,6) ve %17,4 oranında suç ve şiddet (erkekler %22,2) içeriklidir. Ancak kadınlar, herkesçe ağır konular diye tanımlanan politika ve ekonomi haberlerinde yer almamaktadırlar. Cinsel içerikli haberlerin çoğu kadınlarla ilgilidir (kadınlar %126, erkekler %29). Ayrıca kadınlar bu haberlerde erkeklerden çok daha fazla teşhir edilmektedirler. Türkiye'de yapılan diğer bir araştırmanın sonuçlarına göre ise (Popüler Kültür Ürünlerinde Kadın İstihdamını Etkileyebilecek Ögeler, 2000'den aktaran: KSGM, 2008), kadınların durumlarının ve statülerinin değişmelerine rağmen, yerli

dizilerde geleneksel cinsiyet rolleriyle yansıtıldıkları, aile ve annelik üzerinde odaklandıkları ve kadınları genelde ev kadını olarak yansıttıkları görülmektedir. Dizilerde evler, kadınların alanı, sokaklar ise erkeklerin alanıdır. Kadınlara yönelik gazete eklerine bakıldığında ise ev işleri, el sanatları, aile ilişkileri ve yemek tarifleri yer almaktadır.

Haber programları daha çok erkek erkeğe konuşma gibidir (Molotch, tarihsiz'den aktaran: Rakow ve Kranich, 2002). Diğer bir değişle haberler sadece erkekler hakkında ve erkekler tarafından üretilmekle kalmayıp, neredeyse tümüyle erkekler tarafından izlenen programlar olarak görülmektedir (Hartley, tarihsiz'den aktaran: Rakow ve Kranich, 2002). Kadınlar, haber değeri olarak ele alındıklarında, kadın başbakan ya da kadın milletvekili olarak cinsiyetleriyle birlikte tanımlanmaktadırlar (Timisi, 1997). Haberleri yapıldığında ise genellikle kurban edilen kadınlardan oluşmaktadırlar. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre erkeklere oranla kadınlar iki kat daha fazla mağdur bir şekilde yer almaktadırlar (Mater ve Çalışlar, 2007). Haberlerde şiddete maruz kalan kadınlar işlenirken onların gençliği, güzelliği, anne ve eş olmaları, kadersizlikleri vurgulanırken, mesleklerine ya da kimliklerine bir gönderme yapılmamaktadır. Şiddet aile içinde olmuşsa, medya kadını kurbanlaştırarak; şiddeti uygulayanı ise canavarlaştırarak sapkınlaştırmaktadır (Gencel Bek ve Binark, 2000).

Wolf, 1991 yılında haber programı spikerleri üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda kadın ve erkek spikerlerin haber programları için bir çifte standarttan bahseder (Lauzen ve Dozier, 2005'ten aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Spikerlerden erkek olanlar, genellikle deneyim, otorite ve güven versinler amacıyla şakakları kırılmış olanlardan seçilirler. Ayrıca erkek spikerler deneyimlerini ve otoritelerini gösteren jestleri daha çok kullanmaktadırlar. Kadın spikerler tercih edilirlerken de, genç ve çok güzel olanlardan seçilirler. Ancak kadınların bu özellikleri onlara erkek spikerlerdeki gibi deneyimli ve otorite sahibi oldukları izlenimini vermemektedir (Lauzen ve Dozier, 2005'ten aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

2.1.9.6. Reklâmlarda toplumsal cinsiyet

Reklâmlar geleneksel cinsiyet kalıplarının devam etmelerini sağlar ve toplumsal değerleri de yansıtır. Bu değerleri doğal olarak sunar ve pekiştirir. Reklâmlarda genellikle kadın için geleneksel imajlar kullanılmaktadır. Bu imajlar kadınların bağımlılığını ve ikincil konumunu pekiştirerek bir ideolojiye hizmet ederek, kadınların evlerine ve ailelerine karşı rollerini vurgular (Yıldız, 2006). Çünkü kız çocuğuna toplumsallaşmaları süresince uymaları ve yerine getirmeleri gereken bazı kuralların ve rollerin olduğu söylenir, gösterilir ve öğretilir. Kız çocuklar, toplum tarafından kadınlara yüklenen bu beklentileri daha küçük yaşlarda gözlemler ve öğrenmeye başlarlar.

Toplumsallaşmanın araçlarından birisi olan medya organlarında yer alan mesajlarda, bu rollere sık sık rastlanmaktadır. Genel olarak televizyon reklâmlarında kadınlar iyi bir eş, anne ve ev kadını rollerindedirler (Kadınların %56'sı ev kadını olarak gösterilmektedir). Kadınlar televizyonda bu rollere bağlı ürün reklâmlarında yer alırlar (daha çok kişisel sağlık ürünlerinde, buna bağlı olarak da %75 oranında banyo ve mutfakta buralarla ilgili ürünlerin tanıtımında, ev ortamında yer alırlar). Ancak, kadının iş yaşamına pek yer verilmez. Bunun nedeni kadın için en büyük meslek olarak, çocuğu olan ev kadınlığının görülmesidir. Bu nedenle kadınlar genelde boş zamanlarında dedikodu yaparken, arkadaşlarına giderken, ev dekorasyonu ile ilgilenirken, alış-veriş, temizlik, spor veya yemek yaparken, müzik dinlerken temsil edilirler. Ancak kadının reklâmlardaki temsil edilişiyle, gerçek yaşamdaki rolü birbiriyle çelişmektedir. Çünkü evler, reklâmlarda görüldüğü gibi düzenli ve yaşam izlerinin bulunmadığı kusursuz ortamlar değildir. Bu yerler kadınların emekleriyle o hâle gelmektedir (Altan, 2006; Yıldız, 2006). Buna ek olarak kadınların tek başlarına rol aldıkları reklâm filmlerinde, kadınlara neyi nasıl yapmaları gerektiğini söyleyen arka plandaki ses bile bir erkek sesidir (Büker ve Kıran, 1999).

Reklâmlarda en çok benimsenen ve sunulan mesleki kadın modeli; kariyeri ve statüsünün bilincinde olup, aynı zamanda eğlenmeyi de seven ve oldukça güzel, çekici, genç (25-35 yaş arası) bakımlı, modaya uygun, seksi, sportif, zayıf ve dinamiktir (İmançer ve İmançer, 2002). Kadının estetiği, güzelliği ve cazibesi reklâmların hep baştan çıkarıcı unsuru olarak gösterilmelerine neden olmuştur (Çelik, 2008). Bu nedenle

toplumun diğer kesimlerindeki kadınlara da, ne meslekle meşgul olurlarsa olsunlar, ekranları süsleyen kadınlar gibi olmaları gerektiği mesajı verilir.

Genel olarak reklâmlarda en çok kullanılan kadın modelleri olan “anne” ve “eş” ideal kadını temsil eder. Buna ilaveten, güzel ve çekici genç kadın olarak kadın ise vücudunu sergileyendir; çalışan kadın bakımlı ve düzgün giyimli olan ve her şeyi başarabilen kadın olarak gösterilir; yaşlı kadın geleneksel aile modeli sunulurken kullanılır ve bu kadın sevimli, sıcak ve içtendir. Reklâmlarda en çok kullanılan erkek modelleri; baba ve eş olarak sorumluluk sahibi, evinin babası ve ailesinin reisidir; genç ve çekici erkek, seyirlik malzeme olarak sunulmaktadır; uzman kişi olarak erkek güven unsurudur; yaşlı olarak erkek ise sevimli ve huzur vericidir (Yıldız, 2006).

Televizyon reklâmlarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin neler olduğuna dair ilk araştırma 1972’de Dominick ve Rauch tarafından yapılmıştır (Uray ve Burnaz, 2003). Araştırma sonucuna göre; televizyon reklâmlarında kadınlar, erkeklere göre daha genç, genelde evli ve daha düşük seviyeli işlerde çalışmakta, ev içerisinde daha fazla görülmekte ve daha az seslendirme yapmaktadırlar. Silverstein’nin 1974’te ve Poe’nin 1976’da yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise; reklâm filmlerinde kadınların çoğunlukla yardım ve tavsiye aldıklarını göstermiştir (Uray ve Burnaz, 2003).

Reklâm sektörü kadını titiz, düzenli, pasif, el konulabilecek, çeşitli amaçlar için vücutlarının her parçasının kullanıldığı cinsel bir obje olarak kullanmaktadır (Yazan, 1995). Geçmişte bile bunu kanıtlayan pek çok örnek bulunmaktadır: 1850-1900 yılları arasında tütün üreticileri genellikle markalarını tanıtırken, cüretkâr pozlar veren güzel kadınları kullanmışlar. Bu da tüketicinin ilgisini çekerek satışları artırmıştır. 1900-1950 yılları arasında kadınlar yine her ürünün reklâmlarında yer alırken, erkekler de yakışıklı ve delice sevenler olarak reklâmlara girmeye başlamış (Yıldız, 2006). 1960’lı ve 1970’li yıllarda reklâmlarda kadınların kullanımı, yanlış ve aldatıcı rollerle yansıtıldıkları iddialarıyla feministlerce eleştirilmiştir. Courtney ve Lockeretz’in 1971’de, Dominick ve Rauch’un 1972’de, Wagner ve Banos’un 1973’te, Courtney ve Whipple’in 1974’te reklâmlar üzerine yaptıkları araştırmalar, feministlerin reklâmlar üzerindeki iddialarının yersiz olmadığını kanıtlamıştır (Napoli, Murgolo ve Bouville, 2003’ten aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). 1975’li yıllara gelene kadar reklamların süreleri giderek kısalmış ve verilen mesajlar daha dikkat çekici görsellerle, artık cinsel içerik gözle görülür bir

artışla sunulmaya başlanmış. 1975 yılından sonra kaslı ve seksi erkekler iç çamaşırlarıyla reklâmlarda yer almıştır (Napoli ve diğerleri, 2003'ten aktaran: Sabuncuoğlu, 2006; Yıldız, 2006). Günümüzde reklâmlarda kadınlar artık cinselliği erkekle paylaşmaktadırlar. Reklâmlarda cinsel içeriğin büyük kısmının kadınlardan oluştuğu yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte giderek kaslı, çıplak erkek vücudunun sergilendiği reklâmları da görmekteyiz. Buradaki amaç erkeklere, özenecekleri ideal erkek modellerini sunarak kendilerinden de böyle olmalarının beklendiği mesajını vermektir (Yıldız, 2006).

Craig (1992)'in 1990 yılında reklâmlardaki toplumsal cinsiyet mesajları üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre; erkeklerin işte olduğu gündüz saatlerinde, erkeklerin evde görüldüğü reklâmlar kadınlara yönelik programlar arasında daha fazla yayımlanırken, hafta sonunda erkeklerin evde bulundukları saatlerde yayımlanan erkeğin daha özgür olarak yansıtıldığı reklâmlar spor programlarının arasında daha fazla yayımlanmaktadır. Buradan anlaşılıyor ki toplumdaki toplumsal cinsiyet davranışları, inançları ve düşünceleri reklâmları hazırlayanlar tarafından çok iyi bilinmektedir.

Televizyonda sürekli gösterilen reklâm filmlerinde, toplum tarafından erkeklere verilmek istenen maço, hırslı, güçlü, kendine güvenen, cesur, başarılı, vb. erkeksi özellikler sürekli yinelenerek, seyirciye bir erkeğin nasıl olması gerektiği daima hatırlatılır (Roland, 1986). Bu reklâmlarda erkekler genellikle dış mekânlarda, spor yapmakta, lüks arabalar kullanmakta, işe gitmekte, evde dinlenmekte ve eğlence yerlerinde eğlenmektedirler. Yani tamamen aktif bir roldedirler. Ayrıca erkekler genellikle para ve sigorta gibi alanlarda karar mercii ve bir otorite rolünü alarak bu alanlardaki düşüncelerini sürekli belirterek kişilerin kararlarını etkilemektedirler (Pryor ve Knupfer, 1997; Yavuz, 2006). Feges, böyle reklâmlarda erkeklerin, aile içerisinde ve kişiler arasındaki iletişime, duygu ve duygusallıklara karşı bir tutum takınmış olarak görünüp sadece kendilerine odaklandıklarını belirtir (Vigorito ve Curry, 1998'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Erkekler kadınlar kadar neredeyse sürekli çıplak bir şekilde teşhir edilmemektedirler. Ancak çoğunlukla yanlarında yer alan kişi çıplak ya da yarı çıplak bir kadındır (Uğur ve Şimşek, 2004).

Reklâm filmlerinde kız ve erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerini ve kimliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacak çeşitli türden mesajlar ve karakterler

bulunur. R.K. Unger ve M. Crawford, çocukların bunu yaparken model alarak ve gözlemleyerek öğrenmelerinin ne kadar önemli olduğunu savunmuş ve bu sayede çocukların medya ve reklâm filmlerinden aktarılan toplumsal cinsiyetle ilgili mesajları ve mesajlarda yer alan karakterleri model alıp ya da gözlemleyip toplumsal cinsiyetle ilgili rol ve kimliklerini geliştirebildiklerini; onların toplumsal cinsiyetle ilgili inanç, davranış ve fikirlerinin reklâmlardaki mesajlarla desteklenebildiğini ya da değiştirilebildiğini iddia etmişlerdir (Bradway, tarihsiz'den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006). Reklâmları hazırlayanlar, çocuklarda hangi yaş grubunun neye ihtiyacı olduğunu çok iyi bilirler. Bu sayede reklâmlarda verilecek mesajları hazırlarlar. Reklâmları hazırlarken çocukların rol model olarak alabilecekleri şöhretli kişiler ya da çevrede, ailede, okulda model alabilecekleri yaşlıları ya da daha büyük kişiler bu reklâmlarda yerlerini alırlar. Böylece reklâmlara maruz kalan çocukların reklâmları benimsemeleri ve söz konusu reklâmlarda söylenilenleri yapacakları farzedilir (Sabuncuoğlu, 2006). Reklâmlarda erkek çocukları varsa, o reklâmlarda daha fazla montaj, daha yüksek sesli müzik, daha gürültülü aktiviteler yer almaktadır. Reklâmlarda kız çocukları varsa, o reklâmlarda daha sessiz ve huzur verici müzikler, daha sakin davranışlar yer almaktadır. Kameralarla erkek çocukları daha baskın bir şekilde, kız çocuklar ise alt çekimlerle daha küçük gösterilmektedirler (Pryor ve Knupfer, 1997).

Reklâmlarda kadınlar her iki cinsiyetten çocuklarla da gösterilirken, erkekler çoğunlukla erkek çocuklarla gösterilmektedirler. Bu tür reklâmlara bakıldığında bir babanın oğluna hayatla ve erkeklikle ilgili bilgiler ya da nasihatler verdiği görülür. Erkekler reklâmlarda çok nadir alış-verişte veya evde ev işleriyle meşgul bir şekilde gösterilmektedirler. Eğer bu görüntülerle gösteriliyorlarsa o reklâm filminin kesinlikle bir mizahi yönü bulunur. 1987'de Pleck'in yaptığı araştırmaların sonucunda, erkeklerin o yıllarda eve ve çocuklarına karşı ilgilerinin arttığı ve bu tür erkek imajının yaygınlaştığı ortaya çıkmıştır (Kaufman, 1999). Bu imaj reklâmlarda modern erkek imajı olarak yer almıştır. Çünkü bu imajdaki erkekler, çocuklarının bakımını üstlenmekte, eşleriyle gerek evde gerekse hayata dair her türlü konuda her şeyi paylaşmakta ve yardım etmektedir (Mayne, 2000). Ancak yapılan araştırmalara göre bu durumdan ve yeni çizilen bu imajdan pek çok erkek hoşnut değildir (Garst ve Bodenhausen, 1997). Dünyanın çeşitli yerlerinde ve Türkiye'de de yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyetin sunuluşu ve toplumsal

cinsiyeti benimsetme şekli her kültürde farklı da olsa, sonuçta hem kadınlar hem de erkekler modern olarak sunulan imajlardan daha çok geleneksel rollerle yansıtılmaktadırlar (Arima, 2001’den aktaran: Sabuncuoğlu, 2006).

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet rolleri medyada bile geleneksel roller açısından eril bir düşünüşe göre biçimlendirilerek topluma yansıtılmaktadır. Medyanın her türlü organında kadın, bedeniyle teşhir edilen cinsel bir obje olarak sunulmaktadır. Kadın kendiliğinden haber olacaksa ya başarılarıyla ya da mağduriyetiyle medyada yer almaktadır. Aksi durumlarda beklenmedik olarak düşünülüp mesleklerinin başında cinsiyetleri vurgulanarak haber niteliği kazanabilmektedir.

Günümüz film ve dizilerinde olmaması gereken, gerçek hayatta Türk kültüründe olması mümkün olmayan ya da toplumun çok büyük bir kısmı tarafından ayıplanarak kınanan ilişkiler, topluma medya tarafından bu dizi ve filmler aracılığıyla normalmiş gibi sunulmakta ve gençlerimize bilinçli bir şekilde örnek modeller oluşturulmaktadır. Medyanın etkisi göz önüne alındığında bu tür dizi ve filmlerin devamıyla birlikte gelecek nesillerimizi ahlâki değerlerimiz bakımından çok olumsuz bir şekilde etkilemeleri söz konusudur.

Kadının cinsel obje olarak görülmesinin en büyük nedeni, kadınların kendilerini bu yolla medyada teşhir etmeleri gösterilebilir. Çünkü günümüz medyasında yer almaya çalışan kadınlara bakıldığında, aşırı dekolteleriyle vücutlarının belirli bölgelerini gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Yeri geldiğinde aynı kadınlar, kadınlarla ilgili söz verildiğinde sözüm ona bu kıyafetleri nedeniyle problem çıkınca erkekleri suçlarken, kendilerinin hangi yönlerinden dolayı medyada yer aldıklarını görmezden gelmektedirler. Pek çok sanatçı ve şarkıcı sesinden çok, büyük bir farkındalıkla vücudunu gerek video kliplerinde gerekse konserlerinde bir şekilde göstermeye çalışmaktadırlar. Yaptıkları işlerle değil de, açtıkları bedenleriyle haberleri yapılan bu kadınlardan bahsedilirken, gerçekte güzel olmasalar bile sırf verdikleri görüntüden dolayı “güzel sunucu”, “güzel şarkıcı” ya da “güzel sanatçı” gibi tanımlamalarla yine erkekler tarafından haberleri yapılmaktadır. Hele çekilen video kliplerine bakıldığında, iç giyim olarak bilinen kıyafetlerin -özellikle son birkaç yıl içinde- birkaç minik aksesuarla süslenerek kadınlar tarafından kıyafet-kostüm diye giyildiklerini görmekteyiz. Buradaki amaç şarkılarını nasıl seslendirdikleri mi yoksa vücutlarını nasıl

sergiledikleri mi anlaşılamamaktadır. Çünkü yaptıkları işin, giyindikleri kıyafetlerle hiçbir alâkası olmadığı ortadadır. Tüm bu kişiler birer şarkıcı, sanatçı değil de modellik yapıyormuşçasına, seslerini değil açtıkları bedenlerini konuşturmaktadırlar. Eğer amaç sesi sunmaya çalışmaksa, bu kadar çıplaklık neyin gerekçesidir?

Erkeklerle gelince, çağımızın bakımlı erkekleri artık saç ve sakalına değil, kaşına ve kasına bakmaktadırlar. Gerek filmlerde gerek video kliplerde erkekler transparan üst giyimle ya da üstsüz ve dar alt giyimleriyle ön plana çıkmaktadırlar. Şarkıcıların şarkılarını sunmak için çektikleri video kliplerde bu tür giyinişli erkekler bir ya da pek çok kadınla, bir birlerinin vücutlarına dokunarak, sarılarak yer almaktadırlar. Buradaki amacın şarkısını mı duyurmak veya izleyiciye başka bir mesaj mı vermek olduğu tartışılır.

Gelecek nesillerin toplumsal cinsiyet rollerini iyi şekillendirmek istiyorsak medyaya da çok büyük görevler düşmektedir. Medya, içerisinde yer verdiği kişileri seçerken gerek ahlâk değerlerine gerek yaşantılarına dikkat ederek bu kişileri ön plana çıkarmalıdır. Medyanın toplumda pek çok ahlâksızlığı ve Türk kültürüyle uyuşmayan yönleriyle bilinen hatta bu işleri gözler önüne serilmiş insanları sürekli gündeme getirerek, onların yaptıkları işleri, toplumumuzun minik bireylerine meşrulaştırarak sunmaları şüphesiz çok yanlıştır. Bu gidişle “ayıp” ve “gizli” kavramının ne olduğunu hiçbir zaman bilemeyecek bireyler yetişmesi kaçınılmazdır. Unutulmamalıdır ki toplumlar milli, ahlâki, kültürel ve medeni değerleri bakımından varlıklarını devam ettirirler. Medya, haber programları dışında tamamen magazinselleşmiştir. “Kim, kiminle, nerede, ne yaptı?” sorularına çok önemli ve değerliymiş gibi binlerce kişi ellerinde kamera, fotoğraf makinesi ve mikrofonla güya haber yapmaktadırlar. Bu haberleri yaparken ve sunarken topluma verdikleri mesajlardan bihaberdirler. Çünkü her türlü olmaması gereken şeyler sürekli medya aracılığıyla tekrar edilip meşrulaştırılmaya ve topluma “artık bunlar normal” diye sunulmaya çalışılmaktadır. Bu tür şeyler toplumu yozlaştırır ve değerlerini alt üst eder. Pek çok bilim insanı kadın ve erkeğin toplumda eşit olması için, değerlerin ve rollerin iyi yansıtılması için çaba sarf ederken medya bunu pek çok organıyla alt üst etmektedir.

Medyanın kişilere bizzat kendi organlarıyla nasıl etki ettiği yukarıda anlatılmıştır. Bu nedenle medya kendi kültürümüzü, ahlâki değerlerimizi, kadın ve

erkek olarak rol ve görevlerimizi unutturmamalıdır. Batı'nın ahlâksız ve kural tanımaz yaşantısını, bizim aile kültürümüzde olmayan ama Batı'nın bir parçası olan çarpık ve sapkın ilişkiler bizde de olabilir miş gibi sunulmamalıdır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), eğer bireye, toplumun sağlıklı gelişimine değer veriyorsa, kendi değerlerimizle çelişen ve gelecek nesillere olumsuz örnek oluşturabilecek özellikteki unsurlara her türlü medya organında kesinlikle izin vermemelidir.

2.1.10. Geçmişten Günümüze Dünyanın Çeşitli Yerlerinde Toplumsal Cinsiyetin Algılanışı

İnsanoğlu yeryüzüne çıktığı andan itibaren var olabilmek için doğayla mücadeleye başlamıştır. Bu mücadele sürecinde kadın ve erkeğin rolleri yaşanan şartlara bağlı olarak şekillenmiştir. Anadolu'ya adını veren kadın Çatalhöyük kazılarında hayat ve bereketin bir simgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Samsun'da yaşamış oldukları düşünülen Amazonların liderleri de bir kraliçe yani bir kadındır. Bu kraliçeye erkekler hizmet ederlerdi. Amazon kadınları komşu kabilelerin erkekleriyle belirli günlerde birlikte olurlardı. Bu kadınlardan doğan kızlar yeni bir savaşçı olarak görülüp ve öyle yetiştirilirken; erkek olarak doğanlar ya öldürülüyorlardı ya da köle olarak kullanılıyorlardı. Eski Anadolu uygarlıklarından Asurlular'da ve Hititler'de kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptiler. Zerdüşt dininde ise kadın, kirliliği ve kötülüğü simgeliyordu (Altındal, 1994). Eski Hint, Çin ve Arap toplumlarında pederşahi bir aile sistemi ve poligami vardı. Kız çocuklarının söz hakları olmadığı gibi miras ve yönetim babadan oğula geçiyordu. Eğer kadın zengin ve seçkin bir aileye sahip değilse saygı bile görmezdi (Altındal, 1994). Eski hintlilerde de kadının hiç değeri yoktu, kısır olması ya da hep kız doğurması erkeğin kadını bırakma hakkı olarak görülüyordu. Manu kanunlarına göre kadın çocuk doğurmalı, yetiştirmeli ve ev işlerine bakmalıdır, kendi başına buyruk olmamalıdır, babasına, evli ise kocasına, dul ise oğluna itaat etmelidir (Harman, 2014).

Toplumsal cinsiyetin tarihsel süreciyle ilgili bilgilerin Eski Yunan'a kadar dayandığı görülmektedir. Bu bölümde Eski Yunan'dan başlayarak toplumsal cinsiyetin tarihsel boyutu kısaca açıklanacaktır.

2.1.10.1. Eski Yunan’da kadın

Eski Yunan’da kısmi bir demokrasi vardı. Yani tüm yurttaşlara demokratik haklar verilmemişti. Metek adıyla anılan yabancılar, kadınlar ve köleler kısmi demokrasiden yararlanamayanlardı (Giddens, 2000). Timaios (1997’den aktaran: Üzel, 2006) ise, hayvanların da kadınlar gibi erkeklerden sonra ve onlara ek olarak yaratıldıklarını ve toplumsal tabakada en altta bulunduklarını ifade etmiştir. Özgür yetişkin erkek yurttaşlar, oy kullanma hakkına sahip olarak doğar ve yönetime doğrudan katılma hakkına zamanla sahip olurlardı. Oysaki kadınlar bu haklarına asırlar sonra sahip olmuşlardır (Üzel, 2006). Yunanlılarda kadının hiçbir hak ve yetkisi olmadığı gibi miras erkek çocuğundu, tek kadınla evlilik esastı, kadının sadakatsizliği büyük suç sayılıyordu, hem kadın hem de erkek dilediği zaman boşanabiliyordu. Rahibe olmak kadın için çok büyük bir onurdu (Harman, 2014).

Meşhur Yunan filozoflarından Aristoteles de, Platon gibi erkeği toplumsal yapının en üstünde görüyordu. Ona göre vatandaşlık sürecinde en önde erkek bulunmaktadır. Platon, erkeğin kadınlardan, kölelerden ve çocuklardan üstün olduğunu, ailenin reisinin erkek olduğunu, kadınının ve çocuğunun üzerinde hâkimiyet sahibi olduğunu, kadınların ise erkeğe her yönüyle bağımlı olduklarını, kurallara erkeklerden daha fazla riayet etmeleri gerektiğini iddia etmiştir (Barnett, 1998). Ayrıca Aristoteles, “Ethika” ve “Politika” adlı eserlerinde erkeklerin, güçlerini etkili ve başarılı bir biçimde kullandıklarında erdemli olduklarını; kadınların erdemli olmalarının ise, verilen emirleri etkili ve doğru bir şekilde yerine getirmelerine bağlı olduğunu belirtmiştir (Casagrande, 2005). Kadınlar yönetilen kısımdadır. Çünkü kadınlar zekâ ve ahlâkça erkeklerden aşağıdadırlar (Alkan, 1998).

Kadınlar, hem mülk devleti anlayışında hem de polis devleti anlayışında oy kullanma hakkına sahip değillerdi. Bu ancak, hukuk devleti anlayışının modern ulus devletlerde oluşmasıyla sağlanmıştır. 17. yüzyıldan itibaren monarşiler yıkılmaya başlayınca, yönetim biçimi olarak cumhuriyetin benimsendiği ülkelerde, eşitlik her alanda kabul edilmiş ve bu yönetime de yansıtılmıştır. Ancak her türlü hak ve hürriyet sıradan kişilerin değil, güçlü sosyal tabakaların ve zümrelerin sahip olduğu bir şeydir. Belirli sosyal statüleri, toprakları, paraları olanlarla tüm bu şartları taşıyan erkekler temsil ve katılma hakkına sahip olmuşlardır (Üste, 1999’dan aktaran: Üzel, 2006).

Erkek Eski Yunan'da, doğuştan ayrıcalıklı bazı haklara sahip olarak yönetimde yerini alırken, kadın ise bu alandan dışlanarak oy kullanma hakkından da mahrum bırakılmış ve ikincil konuma düşürülmüştür. Hatta daha da ileri gidilerek kadınlar, meteklerle (yabancılarla), delilerle ve kölelerle bir tutulmuş ve görmezden gelinmişlerdir (Dahl, 1993; Sarıbay, 1994).

2.1.10.2. Roma toplumunda kadın

Roma düşüncesinde kadın zihinsel olarak zayıf, hafif karakterli ve genel olarak çelimsizdir (Thomas, 2005). Roma hukukuna göre cinsiyet ayrımcılığı temel bir ilkeydi ve kadının ehliyeti yoktu. Bu nedenle erkeğe ait olarak görülen kamusal alandan kadın dışlanmıştır ve yurttaş olarak erkek olmak mecburidir (Thomas, 2005). Buna ek olarak gündelik yaşamda da kadınlar dinsel alandan dışlanmışlardır (Scheid, 2005'den aktaran: Üzel, 2006). Roma'da, kamuda kadınlara hiç bir hak verilmemiştir: Devlet kurumlarında görev alamıyorlardı, tek eşle evlilik esastı, zina eden kadın affedilmiyordu, boşanma hakkı ise sadece erkeğe aitti, kadının kısır olması boşanma sebebiydi, kız evlat ailenin dinini devam ettiremediği için makbul değildi (Paribeni, 1935'den aktaran: Harman, 2014).

2.1.10.3. Orta Çağ'da kadın

Orta Çağ kendi içinde dönemlere ayrılır: Bu çerçevede, 5. yüzyıldan 9. yüzyıla kadar olan döneme erken dönem Orta Çağ denirken, 9. yüzyıla ikinci dönem Orta Çağ denilmektedir. Buna ilaveten, 11. yüzyıl ve 15. yüzyıl arasındaki dönem, Geç Orta Çağ olarak adlandırılır ki, bu döneme karanlık dönem de denilmektedir (Üzel, 2006).

Orta Çağ'ın başında özellikle Hristiyan dünyasında kadının kurnaz, güzel, cilveli olarak görülmesi, sanata konu olmasına neden olmuştur. Orta Çağ'ın başlarında kadınların mahkemede kendilerini savunmaları, varis olmaları, vasiyet bırakabilmeleri gibi pek çok kamusal hakları vardı. Kadın, toplumsal yaşama neredeyse bir erkek kadar katılabilirdi. 10. yüzyıldan itibaren kiliseler tarafından yapılan yasalarla, kadınlara karşı düşmanca tavırlar gelişmeye başlamıştır. Öyle ki kadınlar bu dönemde büyücü ve cadı olarak görülmüşler ve yine kilise tarafından yargılanarak önce işkenceye uğramışlar, sonra da yakılarak öldürülmüşlerdir (Kadıoğlu, 2001; Donovan, 1997).

Cadının cinsiyetinin kadın olmasının sebebi, bu dönemde kilisenin toplumda oluşturduğu yargı ile şekillenen düşünceye bağlanabilir (Kadioğlu, 2001; Donovan, 1997). Orta Çağ'ın sonunda ise yine dinin etkisiyle birlikte, kadına karşı olumsuz tutumlar devam etmiştir. Kadın, erkeği cinselliğini kullanarak baştan çıkarması sebebiyle, erkeği günaha sürükleyen bir şeytan olarak görülmüştür (Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Yani toplumun düşüncesi bizzat kilise ve din ile etkilenecek, kadınlar yaşadıkları toplumdan bir nevi ortadan kaldırılmaya çalışılmışlardır.

Roma İmparatorluğu'nun çöküşüyle sınıflar, kent, merkezi devlet ve din kurumları gibi kurumlar sarsılmış, 5. yüzyıldan itibaren, özellikle 6. ve 7. yüzyıllarda, kadınlar, mülkiyet ve miras haklarından yararlanabilmişlerdir. Daha sonra da bilimsel, iktisadi ve idari alanlarda kısmi bazı haklara sahip olmuşlardır. O dönemde aile kurumuna verilen değer artmış, 10. ve 11. yüzyıllarda Avrupa'da vergi alma ve asker toplama gibi bazı geniş haklara da sahip olmuşlar (Wemple, 2005'den aktaran: Üzel, 2006). Ancak bu, 12. yüzyılın sonundan itibaren çok farklılaşmış ve 14. yüzyıla birlikte ailenin ve kadının önceki statü ve rollerini kaybetmeye başladığı görülmüştür. Yönetici elitler ve din adamları tarafından kadınlar şeytan olarak etiketlenmişlerdir. Bu nedenle bu dönemler, Orta Çağ'ın karanlık yüzyılları olarak bilinir. Bu dönemin sonlarında kadınlar, erkeğin malı, toplumun ezdiği kişiler olarak son derece düşük ücretle yetinmek zorunda bırakılırlar (Şenel, 1998).

Gelinen bu son noktada reform hareketleri ve Katolik Kilisesi'nin eleştirileri sonucu bir takım çevreler tarafından suçlanmaya başlanan kadınlar güçlerini yavaşça kaybetmişler. 17. yüzyılda kadınlar şeytanın etkisi altına giren kişiler olarak görülmüşler. Geç Orta Çağ'ın başında azize olarak ilan edilen kadınlar, zamanla sahte peygamberler olarak eleştirilmiş ve hatta daha sonraları ise cadı olarak ilân edilmişlerdir (Opitz, 2005).

2.1.10.4. Rönesans ve Aydınlanma Çağı'nda kadın

Rönesans ile ortaya çıkan özgürlük akımı, kadın-erkek eşitliğinin geleceği fikrini ortaya çıkarmıştır. Ancak bu fikirler kadının hukuki durumunu değiştirmemiştir (Üzel, 2006). Rönesans sonrasında kadınlara toplumsal yaşamda yeterince yer verilmediği görülür. Voltaire ve Montesquieu bir yandan kadınların erkeklerle eşit olduğunu

söylerken, bir yandan da kadınların, kocalarının otoriteleri altında olmaları gerektiğini söylemişlerdir. Hatta Montesquieu, kadınlar için kesinlikle siyasal hak tanınmaması ve devlet yönetimi ile uğraşmamaları gerektiğini, çünkü bu işlerin erkeklerin işi olduğunu, kadınların ev işleriyle ve kocalarına itaatle görevli olduklarını söylemiştir (Barnett, 1998).

Hobbes (1995), “Leviathan” adlı eserinde kurulan devletlerin, kadınlar tarafından değil; erkekler tarafından kurulduğunu ve bir ailede soyun devamı için tanrının kadını erkeğe yardımcı olarak yarattığını iddia eder. Locke (2004’ten aktaran: Üzel, 2006), “Two Treaties of Government” (Hükümet Üzerine İki İnceleme) adlı çalışmasında, evliliğin bir burjuva sözleşmesi olduğundan, kadınların boşanma ve mülkiyet gibi haklarının da olmaları gerektiğini belirtir. Annelerin ve babaların çocukları üzerlerinde eşit hakları vardır. Fakat kadının otoritesi ebeveyn otoritesi ile sınırlandırılmıştır. Kadınların siyasi gücünün olmasının dünyanın tersine dönmesi anlamına geldiğini ve bunun da imkânsız olduğunu iddia eder. Lock’a göre kadın, çocuğun ilk öğretmenidir. Bu nedenle temel eğitim verebilecek kadar eğitilmeleri yeterlidir (Sonnet, 2005).

Rousseau ise, Tanrı tarafından erkeğe kadını yönetme yetkisinin verildiğini, kadını alçak gönüllükle, erkeği de sınırsız istek ve hırsla donattığını, kadının temel görevinin erkeği mutlu etmek olduğunu belirtmektedir (Okin, 1979). Ayrıca kadın özel alandan kamusal alana çıkarsa genel iradeye zarar verir ve kuvvetli olan erkek tarafından kadın ezilir, soyut ve teorik olan işler ile bilimsel uğraşlar da kadınlara göre değildir diye ifade etmiştir (Sonnet, 2005).

2.1.10.5. Değişik kültürlerde kadın

Çoğu kültürde kadın ve erkek arasındaki davranış farklılıklarının kaynağı biyolojik temelli değil, içinde yaşanılan kültür temellidir. Cinsiyete bağlı farklılıklar tabi ki biyolojiktir; fakat toplumsal cinsiyet, bir kültürün kadına ve erkeğe atfettiği tüm özellikleri kapsamaktadır. Yani toplumsal cinsiyet, gelecekteki nesillere bir kadının ve bir erkeğin özelliklerinin kültürel olarak yapılanmasını anlatır.

Güney Asya’da yaşayan işçi sınıfının kız çocukları daha çok küçücükken oyuncaklarla oynatılmayıp; gerçek tencere ve tavaları yıkamaya, evleri temizlemeye,

gerçek bebeklere bakmaya başlatılırlar. Yaşıtları erkekler ise ya okuldadırlar ya da ev dışında bir işte çalışmaktadırlar. Yaşamlarının ilk başlarında yaptıkları onların sadece çocukluk etkinlikleri değildir; yaptıklarıyla toplum tarafından ilgilerini, eğilimlerini, yeteneklerini, amaçlarını, tercihlerini ve hayallerini de bu şekilde biçimlendirmek zorunda bırakılırlar (Bhasin, 2003).

Antropolog Margaret Mead, toplumsal cinsiyet rollerindeki çeşitlilik hakkında ilk etnografik çalışmalardan birini yapan kişidir. Bu çalışmaya kadar cinsiyet, doğa ve biyolojiye dayanıyordu (Şimşek, 2011). “Üç İlkel Toplumda Cinsiyet ve Mizaç (1935-1950)” adlı kitabı, Papua Yeni Gine’de yaşayan, Arapesh, Mundugumor ve Tchambuli toplumları hakkında alan çalışmasından oluşmaktadır. Kitaba göre, aynı ada üzerinde yaşayan üç topluluktaki kadın ve erkek davranışları birbirinden çok farklıdır. Arapesh erkeği ve kadını Batı toplumlarındaki gibi geleneksel davranışları sergilemektedirler. Bunun aksine, Mundugumor erkeği ve kadını saldırgan, yani geleneksel batılı erkeği gibi davranmaktadırlar. Tchambuli toplumunda ise kadın ve erkek davranışları batılı toplumun tam tersi davranışları sergilemektedirler. Tchambuli erkekleri yumuşak karakterliyidiler ve süslenerek alış verişe giderlerken, kadınları ise, enerjik ve yöneticiydiler; ayrıca süslenmeye erkeklerden daha az önem veriyorlardı (Kottak, 2002’den aktaran: Şimşek, 2011).

Meksico’da bulunan Zuni yerlilerinde ve Trobriand adalarında kadınlar toplumda ön planda yer alırlar ve aktiftirler. Ayrıca bu bölgede cinsiyetler arasında belirli kurallar vardır. Farklı toplumlarda bir eşin kendi eşi dışındaki biriyle olan farklı ilişkileri cinayete sebepken, Eskimolarda erkekler eşlerini misafirlige gelen kişiye sundukları güzel bir ikram olarak görürler. Mısır coğrafyasında erkekler el ele dolaşabilirken, bizim toplumumuzda bu durum çok farklı anlaşılmalara neden olabilmektedir (Güngör, 1997).

Shaaban’ın (2004’ten aktaran: Şimşek, 2011), Cezayir sahrasında yaşayan anaerkil bir Müslüman kabilesi olarak tanımladığı Tarkilere göre aşk, bütün kadınlar ve erkekler tarafından yaşanılması ve tadı çıkartılması gereken insani bir zevktir. Tarkilerde, evlenmeden önce cinsel ilişki dışında, bir kadının ve bir erkeğin aynı yatakta uyuyacak kadar birbirleriyle yakınlaşmalarında hiç bir sakınca yoktur. Tarkilerde ilk evlilik bireylerin birbirlerini tanıması amacıyla yapılır ve bir yıl sonra genellikle

boşanma gerçekleşir. İlk evliliklerinde damat gelinle beraber, gelinin ailesinin yanında yaşamaktadır. Kişileri evlilik kurumuna bağlayan tek unsur aralarındaki aşktır. Bu nedenle Tarkilerde çok sayıda evlilik yapmak son derece doğal karşılanarak boşanma kusur olarak görülmez. Aileler kızlarına, sadece ilk evliliklerinde, kızlarının evleneceği erkeği tanımadığı düşüncesiyle karışırlar. İlk evlilikten sonra kızlarının tecrübeyi edindiğini düşünen aileler, kızlarını tamamen özgür bırakırlar ve onların ne evlendiği kişiye ne de onların yaşamlarına bir daha karışmazlar. Tarkilerde, ilk adet görme, kadınlığa ve aşka önemli bir adım olarak değerlendirilerek kutlama yapılır. Bu kutlamalarda kadınlar gümüş ve takı gibi çeşitli hediyelere boğulurlar. Bu toplulukta “kadına şiddet” kavramının ne olduğu bilinmemektedir. Erkekler büyük şehirlere gittiğinde kadınlara dayak atıldığını gördüklerinde veya duyduklarında dehşete kapılmaktadırlar. Evlilik dışı doğan çocuklardan babalar sorumlu tutulmakta ve bu durumda toplumdan dışlanan taraf erkekler olmaktadır (Shaaban, 2004’ten aktaran: Şimşek, 2011).

Amerika’da kadınların erkeklerle her alanda eşit olduğu inancı yaygındır. Ancak bu kadınlar ev işlerini genellikle kendileri yapmaktadırlar, büyük ücret farklılıklarıyla üst düzey işlerde yeterli sayıda çalışmamaktadırlar (Marcus ve Monaghan, 2009’dan aktaran: Dilek, 2012). Bu da bize gösteriyor ki eşitlik inançları her zaman olduğu gibi sadece kalıplaşmış sözlerde kalmış ama uygulamaya bir türlü geçememiştir. Demek ki önemli olan kavramları oluşturmak değil, uygulamada da bu kavramların içinin doldurulduğunu göstermektir.

Günümüzde dünyanın pek çok yerinde kadın aleyhine uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, Suriye ve Haiti’de bir eş, karısı zina yaparsa öldürdüğünde ceza almaz. Nijerya’da eşlerden erkek olan, eşini yerel hukuk ya da gelenekler izin verdiği ve ağır acı vermediği sürece dövebilir ve bu yaptığından dolayı ceza almaz. Guatemala ve Lübnan’da evlenme ile sonuçlanması şartıyla erkekler kadın kaçırabilir ve bu yasa dışı bir durum teşkil etmez. Buna ilaveten, Pakistan’da bir tecavüzün kanıtlanabilmesi için ya itiraf edilmesi ya da en az dört erkek görgü şahit gerekir. Suudi Arabistan’da kadınlar araba kullanamazlar. Kuveyt’te de kadınlar meclis seçimleri için oy kullanamazlar (Equality Now, 2005’ten aktaran: Zeybekoğlu, 2009). İşte bunlar gibi pek çok ülkede, pek çok hak erkeğe doğuştan verilmiş haklar olarak değerlendirilirken, kadın adeta insan yerine konulmamış, toplumdan dışlanmıştır.

Mısır tarihinin başlangıcında ana tanrıça İsis toprakla özdeşleştirilerek, Nil ile özdeşleştirilen Osiris'e göre daha üstün kabul edilmiştir. Kadın o dönemde doğurganlığıyla, tohumlara hayat veren ve ürünler üreten toprağa benzetilerek, doğurtucu olarak erkek, gebe kalıp hayat veren kadının gücüne boyun eğmek zorunda bırakılmıştır (Duby ve Perrot, 2005). Antropolog Lewis Henry Morgan, Kuzey Amerika yerlileri arasında araştırma yapmış ve Irokua yerlilerindeki kadınların, kendi toplumuna göre çok daha yüksek statüde olduğunu belirtmiştir. Irokua kadınlarının, dinsel, siyasal ve ekonomi alanında büyük rol oynadıklarını ve soylarının baba tarafından değil, ana tarafından devam ettirildiğini gözlemlemiştir (Berktaş, 2008'den aktaran: Şimşek, 2011).

Erkek cinselliğini keşfetmesinden itibaren erkekliğine dair sürekli teşvik edilir, özgür bırakılır, hoşgörülle karşılanır. Ayrıca erkek çocuklarının üreme organları doğallaştırılırken kız çocuklarındaki örtülür ve ayıplanır (Bostancı, 2008). Eşini ya da sevgilisini aldatan kişiler, içerik olarak aynı eylemi yapmalarına rağmen kadının aldatması, toplumda aşağılayıcı ifadelerle dile getirilirken, erkek bu konuda toplum tarafından kayırılmaktadır (Wareing, 1999). Bu da göstermektedir ki toplumdaki ahlâki bozukluğu ilk önce erkekler normalleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu normalleştirme, davranışları aşip dilimize bile girmiştir. Türkçede cinsel hayatta çeşitlilik ve vefasızlık gösteren erkekler çapkın, hızlı, hovarda ve yürek yakan gibi ifadelerle tanımlanırken, aynı tavrı gösteren kadın, düşmüş veya ahlâksız kadın olarak ifade edilir. Çince, o adam işe çıktı cümlesinden erkek için gerçekten işe gittiği anlaşılırken, bu cümle bir kadın için söylendiğinde, o kadının hayat kadını olduğu anlaşılmaktadır (Lakoff, 1975).

Toplum cinselliği olduğu gibi kadına yüklemektedir ve toplumda yanlış olan şeyler hep kadına aitmiş gibi algılanır. Çünkü erkeğin gerçekleştirdiği çirkin ve ahlâksız eylemin diğer ortağı bir kadındır. Ancak ilginç olan şudur ki, aldatan bir erkek bu işi yine başka bir kadınla yaparak hem kendinin, hem ailesinin hem de toplumun büyük bir kesiminin elinin kiri diye algılamasına sebep olurken, aynı eylemi gerçekleştiren kadın hem kendi ailesi hem de toplum tarafından neredeyse taşlanacak düzeye getirilir. Oysaki namus kavramı her ikisine de aittir. Ama erkek namusuna sahip çıkamayınca kılıf bizzat aile, çevre ve toplum tarafından bulunurken, kadın aynısını yapınca aile, çevre ve toplum tarafından ifşa edilir. Bu da erkeğin ahlâksızlığının toplum tarafından

örtülmesinin yani toplumun da ahlâksızlığının bir belgesidir. Çünkü toplum erkeğe yaptığı ya da yapacağı ahlâksızlığı bizzat kendisi normalleştirerek sunmaktadır.

Aile üzerine kültürler arası düzeyde son dönemde yapılan güvenilir bir araştırma, 20. yüzyılı ataerkil aile düzeninin önemli ölçüde düşüşe geçtiği bir yüzyıl olarak nitelendirmekte ve erkeklerin kadınlar ve çocuklar üzerindeki değiştirilemez görünen otoritesinin de değişmekte olduğunu göstermektedir (UN, 2008'den aktaran: Sayer, 2011). Kadınların çalışma yaşamına giderek büyüyen bir oranda katılmaya başlamaları da pek çok toplumda toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümüne ilişkin algıların değişmeye başlamasına sebep olmuştur. Bu durum aile sorumluluklarının eşit biçimde paylaşılması, ebeveyn izni, babalık ve çocuk bakımı gibi konuları da gündeme taşımıştır. Bu gelişmeler, erkeklerin toplumsal cinsiyet eşitliğine daha fazla katılımlarını gerekli kılan diğer faktörleri oluşturmaktadır (UN, 2008'den aktaran: Sayer, 2011).

Dünya üzerindeki birçok toplum için kız çocuk sahibi olmak değil, erkek çocuk sahibi olmak çok daha değerli ve daha üstün bir durumdur (Brown, 2000). Örneğin, Güney Asya kültüründe bir erkek çocuk doğduğunda anlı şanlı törenlerle kutlanırken, kız çocuğun doğumuyla birlikte büyük bir yas tutma süreci başlar (Bhasin, 2003). Oysaki o erkek çocuğu doğuran da bir kadındır. Ayrıca kız çocuk sahibi olmak anneden değil, babadan kaynaklanan biyolojik temelli bir oluşumdur.

William ve Best, 1982–1990 yılları arasında, Amerika, Asya, Avrupa ve Avustralya'daki 25 ülkede kadına ve erkeğe yüklenen rolleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, 25 ülkede de kadına ve erkeğe benzer roller olan; erkeklere aktif, güçlü, baskın, başarılı, saldırgan ve eleştirici; kadınlara da pasif, zayıf, bağımlı, saygılı ve yardımsever sıfatları yakıştırılmıştır (Bostancı, 2008). Araştırmanın sonucundan yola çıkarak, yüklenen bu roller aradan 14 yıl geçmesine rağmen değişmediği, toplumların geneline bakıldığında açıkça görülmektedir.

İnsanlık tarihine kadın-erkek ilişkisi ve toplumsal cinsiyet rolleri bakımından bakılmaya çalışılan bu bölümde, kadının ve erkeğin yüzyıllar öncesindeki toplumsal cinsiyet rollerinin çok fazla bir değişiklik göstermeden günümüze ulaştığı görülmektedir. Bir toplumdan kadının ve erkeğin kavramlarda değil uygulama boyutunda da eşit haklara sahip olmaları isteniyorsa, işe önce toplumdaki bireylerin kendi zihniyetlerini sonra da bu bireyler tarafından yetiştirtilen çocukların

zihniyetlerini olması gereken zihniyetle değiştirmekle başlanmalıdır. Tarihte kadınları pek çok alandan engellemek için çalışan erkekler, kendi annelerinin, kız kardeşlerinin, eşlerinin ve kız çocuklarının da haklarını engellediklerini hiç düşünmemiş olmaları. Aksi durumda bu yaptıkları, bencillik ve cahilliktir. Yıllar geçtikçe insanlığın bilinçlendiğini düşünerek, her geçen yıl bir öncekinden daha insancıl haklara gebe olmalıdır. Bu teoriyle aşağıda kendi toplumumuzda tarihin ilk başlarından günümüze kadar kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rolleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1.11. Türklerde Toplumsal Cinsiyet Algısının Tarihsel Gelişimi

2.1.11.1. Eski Türklerde toplumsal cinsiyet algısı

Tarihe bakıldığında, geçmiş toplumlar anaerkilliğin olduğu ve toplumlar kadın, doğurgan olarak görüldüğü için ilahlaştırılmış, tabiata benzetilerek verimlilik sebebiyle de bereket ilahesi yapılmıştır. Verimlilik ve bereket tanrıçılığı Eski Anadolu’da yaygındı. Hititlerden sonra Frigler ana tanrıçayı benimsemiş ve Geç Hitit döneminin baş tanrıçası “Kubaba”, Friglerde “Kybele”ye dönüşürken, Yunanlılarda ise “Artemis”, Roma Hristiyanlığında “Meryem” vardı. Zamanla ataerkilliğe geçişle kadının bu saygınlığı yok olmuştur (Harman, 2014).

2.1.11.1.1. Sosyal yaşamda kadının yeri

İslâmiyet’ten önce Şamanizm’i benimseyen Türkler için en güçlü tanrı “Ana Tanrıça”ydı. Bu inançta güzel olan her türlü konu (doğum ve aşk gibi) “tanrıça”, kötü olan her türlü konu (savaş ve ölüm gibi) için de “tanrı” ismiyle anılıyordu (Altındal, 1994). Bazı gezginlerin aktardıkları bilgilere göre, Türkler kadınları erkeklerden daha üstün tutmaktaydılar ve kadınlara aşırı bir saygı göstermekteydiler. Kadınların ve erkeklerin bütün toplumsal işlerde birlikte olmaları bir koşuldu ve kadınlar kocalarının tamamlayıcıları olarak görülürdü. Bu kadınlar çok iyi at binip, kılıç kullanıyor ve hatta savaşlara bile katılıyorlardı (Gökalp, 1991). Tarihte İskit Türklerinde de kadınlar erkekler gibi askerdirler (Altındal, 1994). Kadınlar hükümdar, kale koruyucusu, vali ve elçi olabiliyorlardı. Bunların dışında kadınlar yüzlerini kapatmadan, erkeklerden kaçmadan sosyal yaşamdaki aktivitelerine devam ediyorlardı. Kadınlar için örtünme ve

harem gibi gelenekler de yoktu (Gökalp, 1991). Buradan anlaşılmaktadır ki, eski Türklerde kadınlar çok değerli, gayet özgür ve rahat bir yaşama sahipti.

Anadolu'nun Türkleşmesinde, İslâmlaşmasında, Türk medeniyetinin ve kültürünün yaygınlaşmasında önemli bir yere sahip olan Ahi teşkilatının bir de Anadolu Bacıları (Bacıyan-ı Rum) adında, Türkmen kadınlar tarafından kurulan ve kurucusu Ahi Evran'ın eşi Fatma Bacı olan bir kadınlar kolu vardı (Bayram, 1987'den aktaran: Altındal, 1994). Bu dünyanın ilk kadın örgütüdür (<http://blog.milliyet.com.tr/baciyan-i-rum-teskil-ti/Blog/?BlogNo=136213>, 23. 11. 2013).

2.1.11.1.2. Evlilikte ve aile hayatında kadının yeri

Hammurabi kanunlarında evlilikte kadının lehine bazı düzenlemeler vardı. Kadının kocası eğer kadını ihmal ederse, kadın baba evine dönme hakkına sahipti. Esas olan monogamiydi. Ancak kısırlık varsa ikinci eş alınabiliyordu. Boşanmanın gerçekleşmesi durumunda kadın kendi çeyizini geri götürebiliyor ve çocuklarına bakabilmek için kocasının malının bir kısmına sahip olabiliyordu (Harman, 2014). Anadolu'da hem Asur döneminde hem de Hitit döneminde kadın, ön Asya'da yaşayan kadınlardan çok daha iyi durumdaydı, ticaret hayatında aktifti, medeni hukuk kurallarında erkekle eşitti. Evlenme ve boşanma resmi sözleşmeye dayanıyordu, kadına evliliği bozma ve boşanma hakkı da tanınıyor ve boşanırken mallar eşit olarak bölüşülüyordu (Harman, 2014). Hititlerde kral ve kraliçe eşitti, anlaşma metinlerinde kraliçenin de mührü bulunuyordu, dinlerinde rahibeler ve kadın memurlar büyük rol oynuyorlardı (Sharma, 1987'den aktaran: Harman, 2014).

Evlilik konusunda Türk erkekler genelde tek kadınla evlenmişlerdir. Eşlerini de dışarıdan veya yedi-dokuz göbek uzaktan seçmişlerdir. Evlenecek olan kızların da rızasını almışlardır (Eröz, 1991). Evlenecek erkekler, evlenecekleri kızlarda erkeğe yaraşır özelliklerin bulunmasına dikkat ederlerdi (Gökalp, 1987'den aktaran: Dilek, 2012). Erkek, ailesi için ailenin koruyucusu ve sahibi olarak görülmüştür (Doğramacı, 1992). Erkekler eşlerine her zaman saygılı olmuşlardır. Öyle ki eşlerini arabaya bindirip kendileri arkadan yürümüştür (Gökalp, 1991). Eşlerler birbirine karşı daima sevgi ve şefkat göstermiş ve saygıda bulunmuşlardır. Ayrıca dayanışmaya ve manevi bağlara Türk aile yapısı çok büyük bir önem verirdi (Nirun, 1994). Türklerde kadın denilince

namusun ve şerefın bir simgesi olarak bakıldığı için kadınlar çok önemli kişiler olarak görülmüş, değer verilmiş ve bu nedenle erkeğin hemen yanında yerini almışlardır. Kadının çok değer verildiği bu dönemde kadın, her ortamda aktif ve üretken olarak bulunmaktaydı (Ersoy, 2009). Ev her iki eşe ait ortak bir mülktü. Erkekler tek bir kadınla evlenebilmelerine rağmen kendilerine “kuma” adı verilen, başka yerlerden odalıklar da edinebilirlerdi. Ancak bu kişilerin çocukları kendilerine “anne” değil, “teyze” derlerdi. Çünkü “anne”, babalarının gerçek karısı için kullanılırdı. Ayrıca kumanın çocuklarına miras da düşmezdi ve erkek çocukları da “Hakan” olamazlardı. Bu tür haklar gerçek eşin yani evlendiği ilk eşin çocuklarına aitti. Çocuk konusunda eski Türklerde kız çocuğuna sahip olmak, Arap toplumundaki gibi utanç verici bir durum olarak değerlendirilmez (Gökalp, 1991), hatta kız evlât sahibi olmak çok önemli olduğundan birbirlerine kız çocuk sahibi olabilmeleri için dua bile ederlerdi (Gökalp, 1987’den aktaran: Dilek, 2012). Demek ki Eski Türklerde kadın ve erkek birbirine çok değer veriyor, birbirlerinin hakkını gözetiyor ve kız çocuğuna da ayrı bir önem veriyorlardı.

2.1.11.1.3. Yönetimde ve hukukta kadının yeri

Eski Türklerde erkek ve kadın arasındaki ilişkiler ve bu iki cinsiyete yönelik değerler, “töre” adı verilen yazılı ve sözlü hukuk tarafından belirlenirdi. Bununla, erkeğin kadın üzerinde, kadının da erkek üzerinde hakkı olduğu kabul edilmiştir (Ersoy, 2009). Cengizhan’ın yasasında boşanmada kadına üstünlük verilmiştir. Karısını boşayan erkeğe ölüme kadar gidebilecek cezalar veriliyordu. Özellikle genç kızlar kutsal sayılıyor, tecavüz edenlerin başları vurduruluyordu (Altındal, 1994).

Türk toplumunda, devlet başkanlığı gibi siyasi statüler sadece erkeğin tekeline bırakılmamıştır. Devlet yönetiminde Hatun, Hakan ile birlikte yönetimde söz sahibi olan ve bu konuda sorumluluk taşıyan kişiydi. Bu sorumluluk onlara emirleri beraber imzalama, her türlü törene (şölen, kurultay, ibadet, elçi kabulü gibi) beraber katılma gibi eşit bir statüyü de beraberinde getirmiştir (Göksel 1998’den aktaran: Özkan ve Gündoğdu, 2011). Kanun niteliğinde olan emirnamelerde Hatun’un imzası yoksa bu emirnameler uygulanamazlardı. Hun İmparatoru Atilla gelen elçileri eşile birlikte karşılardı. Ayrıca Delhi Devleti’nde Raziye Sultan, Kirman’da Kutluk hükümdarı Türkân Hatun, devlet başkanlığı yapan ilk kadınlardır (Altındal, 1994). Selçuklu

hükümdarı Sultan Melikşah'ın eşi Terken Hatun devlet idaresinin her alanında etkiliydi, ilim ve edebiyat adamlarını da himaye ederdi (Altındal, 1994).

2.1.11.2. Osmanlı İmparatorluğu zamanında toplumsal cinsiyet algısı

2.1.11.2.1. Sosyal yaşamda kadının yeri

Türklerde 1000'li yıllarda İslâmiyet'le beraber kadının toplumdaki rollerinde ve statülerinde önemli değişimler olmuştur. İslâmiyet öncesi dönemde toplumun her kesiminde bulunan kadın, özellikle sünni anlayışın Türklerde kabul görmesiyle birlikte erkeğin karşısında izole olmaya –veya izole edilmeye- başlamıştır. O dönemde yazılan eserlere baktığımızda bu rahatlıkla anlaşılabilmektedir: “1069–1070 yıllarında yazılan ilk İslâmi Türkçe eser olan Kutadgu Bilig'de: “Aya koldaş erdeş söz aydım kese/ Bu kız togmasa yig tirig turmasa” (Dostum sana kesin sözümü söyleyeyim, Kız doğmazsa, doğar yaşamazsa, daha iyi olur.) denmektedir” (Ertuğrul 2006, 5-7).

Daha önce bahsedildiği gibi Osmanlı beyliğinin devlete dönüştüğü 16. yüzyıla kadar kadın, giyiminde serbestti, erkekle savaşa katılırdı, ata binerdi, tarlada çalışırdı ve aile içi kararlarda söz sahibiydi. Kurumlaşmayla birlikte kamusal ve özel alan kadınlara ve erkeklere göre ayrı ayrı tanımlandı: Kamusal alan denilen ev dışındaki her yer erkeğin, özel alan denilen ev içi ve ev çevresi ise kadınındı (Çaha, 1996). İslâmiyet'in ilk yıllarında kadın orduyu komuta edebilecek siyasal ve sosyal niteliklere ve güce sahipken, zamanla kadın bu güçlerinden uzaklaştırılarak, cinsel bir obje olarak görülmüş, bu da karşı cins için potansiyel bir tehlike olarak algılanmaya hatta algılatılmaya başlanmıştır. Özellikle Fatih devrinde devletin kurumsallaşmasıyla beraber kadın, toplumdaki eski rol ve önemini kaybetmeye başlamıştır. Sosyal yaşamda dinsel inançlar, örf ve adetlerin baskın bir şekilde yaşanması, kadının yerinin ataerkil yapı tarafından tanımlanmasına neden olmuştur (Asan, 2006). Hukuk düzeni şeriat ile sağlanmaya başlanınca kadın evde kafes arkasına, ev dışında çarşıya sokularak ve tek başına sokağa çıkması yasaklanarak erkeğin gerisine çekilmiştir. Hatta kadının eşi ölse, çocuklarının velisi bile yapılmamış (Velidedeoğlu, 1970'den aktaran: Tekin, 2010). Erkek aynı zamanda siyasi otoritesi, ahlâki değeri, gücü ve yetkisi olan kişi anlamına getirilmiştir (Çaha, 1996). Kadının toplumsal yapıdaki bu konumu ne yazık ki Tanzimat'a kadar devam etmiştir.

Zamanla kadınların evlerinin dışında çarşaf giymeleri, haremlik-selâmlık uygulamalarına itaat etmeleri zorunlu olmuştu (Demirdirek, 1993'ten aktaran: Asan, 2006; Yaraman, 2001). Aslında yüzyıllarca kadını sınırlayan peçe, çarşaf ve harem gibi uygulamalar, ne Türk ne de İslâm geleneğidir. Meselâ çarşaf, İslâmiyet'ten çok daha önce İbranilerde olan bir giyim geleneğidir. Kadının örtünmesi Fatih Dönemi'ne kadar söz konusu bile değilken, ne zaman ki Bizansla ilişki kuruldu, o zaman örtünme ve harem bizde gelenek haline İran ve Bizans sarayları sayesinde yavaşça girdi (Göksel, 1988). Yani Türkler çarşafı Bizanslılardan ve doğu Hristiyanlarından almışlardır (Kurnaz, 1991'den aktaran: Kaçar, 2007). Bunlar 15. yüzyılda sarayda uygulanmaya başlayınca da halk arasında da hızla yayılmıştır. Doğudaki Süryani ve Arapların Ortodoks kiliselerinde kadınlar, bizdeki camideki gibi kafesli olan kısma çıkıyorlardı (Ortaylı, 2000'den aktaran: Kaçar, 2007). Kanuni'den sonraki padişahların fermanlarında ve şeyhülislâm fetvalarında kadınların giyimleri ve toplumdaki yerleri ile ilgili kısıtlamalar yer almaya başlamıştır. Zamanla Arap kültürü etkisiyle kadının toplumdaki yeri giderek yok olamaya başlamış, kadın eve hapsedilirken erkeklerin çok eşle evliliği bu süreci daha da hızlandırmıştır (Kurnaz, 1991'den aktaran: Kaçar, 2007).

Osmanlıda köyde yaşayan kadının durumu şehirde yaşayan kadına göre farklıdır. Çünkü köydeki kadınlar erkekler gibi tarlada çalışır, evine bakar, çocuklarıyla ilgilenir, halı ve kumaş dokurlardı. Ancak yine de erkeklerle aynı haklara sahip değillerdi (Tekin, 2010). Buradan anlaşılmaktadır ki kadınlar erkeklerle ne kadar aynı işi yaparlarsa yapsınlar, iş yapmaya gelince bir eşitlik söz konusu olurken, insani haklardan doğan eşitliğe gelince eşit olmamaktadırlar.

Tüm bu anlatılanların dışında Sancar, “Osmanlı Kadını Efsane ve Gerçek” adlı kitabında anlattığı Osmanlı kadını ise şöyledir: Dünyada Osmanlı kadını denilince akla kalıpyargılı olan “köle” ve “cariye” gelmektedir. Oysaki Osmanlı kadını bu ikisi de değildir. Osmanlı haremni ziyaret eden Avrupalı kadınlar, köle kadınların kendilerine ayırabilecekleri ve eğlenebilecekleri bol bol vakitlerinin olduğunu, Türkiye’de cariye olmanın Batı’da bir ev hizmetçisi olmaktan daha iyi olduğunu belirtmektedirler (Mellman’dan 1992’den aktaran: Sancar, 2009). Ayrıca kölelik geçici bir durumdu, beyaz kadınlar dokuz, siyah kadınlar yedi sene- çünkü bünyeleri soğuk iklimlere uygun değildi- kölelik yapıyorlardı. Kadın köle, azâd edilirken kendisine geçerli bir azâtlık belgesi verilirdi. Hatta kadın köle isterse efendisinin evinde ömrünün sonuna kadar bile

yaşayabilir, isterse evlendirilebilirdi. Azâd edilen köle efendisinden emeklilik maaşı da alırdı. Düşünüldüğünde padişahların çoğu önceden köle olan kadınların çocuklarıdır (Sancar, 2009). Osmanlı tarihinde padişah eşi olan ilk esir, Yarhisar Tekfuru'nun kızı Holifıra, ikinci padişah olan Orhan Bey ile evlenerek adı Ulufer/Nilüfer Hatun olmuştur. Yıldırım Beyazıt'ın oğlu Çelebi Mehmet ise ilk kez carisiyle evlenen padişaktır (Altındal, 1993). Enderun'da eğitilip yetiştirilen erkekler de kölelikten geliyorlardı. Ayrıca büyük haremlerdeki kadın köleler, yükselmek isteyen koca adayları için büyük bir fırsattılar (Sancar, 2009).

Osmanlıda kadınlar istedikleri saatte sokağa çıkamaz, istedikleri yere gidemez ve erkeklerin bindiği taşıtlara binemezlerdi. Kadının toplumdaki konumu Tanzimat dönemi roman ve tiyatrolarında da ele alınmıştır. Tanzimat reformculuğunun yarattığı değişim ortamında Şinasi, Namık Kemal, Sami Paşazâde Sezâi gibi o dönemin önemli yazarları toplumdaki bu ağır baskıya işaret etmek için sürekli gelenekler, görücü usulü evlilik, poligami, fuhuş, cariyelik, kadının kamusal alana katılması gibi pek çok konuda yazarak, kadının toplumdaki statüsünü bir şekilde tartışmaya başlamışlardır. Ahlâki olarak düşük kadınlar ve bunların baştan çıkardığı erkekler de dönemin eserlerinde sıklıkla yerini almıştır. Bu düşünürler kadının bu şekilde aşağılanmasıyla temel sebebinin cahillik olduğunu ve kadının eğitilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde, modernliğe geçiş sürecinde toplum tarafından algılanan kadın, Batı'da kadının nasıl algılandığı ile birlikte dönüşüme uğramış ve kadın çalışan, eğitilmiş olarak basın ve edebiyat sayesinde hak ettiği yeri yavaş yavaş almaya başlamıştır (Erdoğan, 2010).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Osmanlı Devleti'nde özgürlükler alanında önemli değişim ve gelişmeler yaşanmış ve bu gelişme ve değişimlerden kadınlar da olumlu yönde etkilenmişlerdir. Ancak bu gelişmeler tepkileri de beraberinde getirmiş ve Kör Ali vakası olarak bilinen, şeriatın yeniden hayata geçirilmesi, Anayasanın reddi, Müslüman kadınların sıkı bir şekilde kapanmaları gibi istekler Sultana iletilmiştir (Levy ve Tourmarkine, 2007'den aktaran: Tekin, 2010). Bu dönemde kadınlar pek çok dernek kurmuş ve pek çok yayın çıkarmışlardır. Ancak kadınlara karşı tepkiler devam etmiş ve hatta yapılan saldırılar Ramazan ayında daha da artmıştır (Levy ve Tourmarkine, 2007'den aktaran: Tekin, 2010). Buna rağmen kadınlar özellikle ailede zevce ve annelik rolleriyle sınırlandırılmalarını eleştirmişler, eğitim, toplum ve çalışma hayatına

katılma taleplerini dile getirmişler (Tekeli, 1995). Bu çerçevede, II. Meşrutiyet Dönemi'nde kadınların eğitilmesi, iş olanakları bulmaları, kıyafet ve yaşam biçimlerinin modernleştirilmesi vb. konular için cemiyetler kurulmuştur. Bunlardan Teal-i Nisvan Cemiyeti ve Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti ön plana çıkanlardır. Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti, kadınların kamuda çalıştırılması için kampanyalar yapıyordu (Berktaş, 1994b).

Kadınların kamu alanına girmeleri hemşirelik, ebelik, öğretmenlik ve yazarlıkla başlamıştır. II. Meşrutiyet yıllarındaki feminist hareket ve örgütlenmelere II. Abdülhamit Dönemi'nde eğitim alanında yapılanlar kaynaklık etmiştir (Alkan, 1998). Kadınlar II. Meşrutiyet'le beraber bir birey olma ve kurdukları derneklerle de devletin hem askeri alanında hem de ekonomik alanında artık yerlerini almak istediklerini ifade etmeye başlamış oldular. Böylece bu amaçlarını gerçekleştirmek için derneklerin faaliyetleri ve basın yardımıyla, Osmanlı kadınları taleplerini ortaya koymaya başlamışlar (Çakır, 1996). Kurucuları kadınlardan oluşan ve kadınların haklarının geliştirilmesi amacıyla yönelik örgütler, kadınların kurdukları ancak toplumsal yardım amaçlayan örgütler, kadın kolu adıyla oluşturulan örgütler ve farklı amaçlar için kurulan örgütlere üye olmalarıyla birlikte örgütlü bir yaşam biçiminin içerisinde kendilerini bulmuşlardır (Alkan, 1998). Bu tür örgütlenmeler 1913-1914 Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı dönemlerinde hızla gelişmişlerdir.

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başları Osmanlı toplumunda değişim yıllarıydı. Ekonomik baskılar, Batı'nın etkisi, eğitimdeki reform ve özellikle 1912-13 Balkan Savaşı ile I. Dünya Savaşı gibi etkenler, kadınların evlerinden çıkıp kamusal alana girmeye başladığı yıllardır. Çünkü Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı, erkeklerin büyük bir kısmının cepheye gitmesi sonucunda büyük bir oranda iş gücü açığını da oluşturmuştur. Bu nedenle kadınlar sosyal ve ekonomik yaşama katılmak zorundaydılar. Artık kadınlar yalnızca ev işinde ve tarlada değil, sanayide de çeşitli iş kollarında çalışıyorlardı. Böylece kadınlar kamusal alana hızlı bir şekilde girmişler (Toprak, 1988). 1913-1915 Osmanlı sanayi istatistiklerine göre; gıda sanayisinde çalışanların 1913'de %58'i, 1915'te %32'si; konserve imalatında çalışanların 1913'te yedi fabrikada, toplam 274 kişinin 194'ü; tütün imalatında 1915 çalışanların %50'si; 1915'te dokuma sanayinde çalışanların %50,5'i; ipek sanayinde ise % 95'i kadındır (Ökçün, 1984'ten aktaran: Tekin: 2010).

20. yüzyılın başlarında tekstil endüstrisinde çalışanların yarısı kadınlardan oluşuyordu. Ayrıca bu dönemde kadınlar, orta sınıf kadınları, devlet dairelerinde (postahanelerde, telgrafhanelerde, hastahanelerde, Maliye Nezareti'nde), özel iş yerlerinde ve atölyelerde askere giden erkeklerin yerini almışlar, hemşirelik ve ortaokul öğretmenliği de yapmışlardır (Berktaş, 1994b). Ancak savaş sonrası kadınlar geleneksel rollerine geri döndürülerek kadınlardan çok çocuk yapıp ihtiyaç olan insan gücü açığını kapatmaları beklenmiştir (Oskay, 1994'ten aktaran: Kabadayı, 2004). Kadınlar 1918 yılının sonundan itibaren ulusal kurtuluş amacıyla örgütlere katılmışlar. O dönem yapılan mitinglerin göze çarpan en önemli özelliği, çok sayıda kadın katılımının olması ve kadınların etkileyici ve güzel konuşmalarıdır (Güzel, 1996). Kadınların yükselen bu statüleri 1919-1923 yıllarındaki Kurtuluş Savaşı döneminde daha da yükselmiş ve kadınlar yine askere alınan erkeklerin görevlerini üstlenmişler ve erkeklerle birlikte savaşmışlardır. Kadınlar, İstanbul'un işgalinde halkı işgalci güçlere karşı harekete geçirmek için direniş gösterileri de yapmışlardır. Anadolu'da 1919'da kadın cemiyeti kurarak ara sıra savaş saflarında yerlerini almışlardır (Doğramacı, 1992; Kırkpınar, 2001; Kurnaz, 1991; Taşkıran, 1973). Cumhuriyet'e geçiş, geçmişle önemli bir kopuşa da sahne olmuştur. Kadın da, bu kopuşun Türkiye Cumhuriyeti'nde bir sembolü olmuştur. Çünkü kadınların bu savaşlar sırasında yaptıkları onlara bir takım haklar sağlayacağına, aksine kadınların tüm yaptıkları görmezden gelinmiştir (Durakbaşı, 2002).

Osmanlıda genç kızlar evlerinde ya da okulda eğitim alarak evlerinin haremlelerinde her türlü sorumluluğu almak üzere çok iyi hazırlanırlardı, eş olarak da görevlerini yerine getirmede bütün bilgi ve becerilere sahiptiler. Erkeklerin yolda kadınlarla konuşmaları yasaktı (Sancar, 2009). Annelere çok kıymet verilir ve hürmet edilirdi. Erkek çocuklar 7 yaşına kadar haremde annelerinin yanında kalır, bu yaştan sonra selâmlıktaki erkeklerin arasında yer almaya başlarken, kızlar ise evleninceye kadar haremde kalırlardı. Osmanlı kadınları zamanlarının büyük bir kısmını evde çocuklarını eğitmeye ve ev işlerine ayırdıklarından, çocuklar büyük bir sevgi ve şefkatle büyütülürdü. Bunun karşılığında da çocuklar büyüklerine büyük bir hürmet gösterirdi (Sancar, 2009). Geçen yüzyılın başında ders kitaplarında kadınlarla ilgili olarak Türk kadınının ne kadar terbiyeli (Ferriman, 1911'den aktaran: Sancar, 2009); ne kadar zarafet sahibi, cazibeli, tavırlarının soylu, davranışlarının hoş, konuşmalarının açık, saf

ve incelikli (M. De M. D’Ohsson, 1991’den aktaran: Sancar, 2009) olduklarından bahsedilmiştir.

2.1.11.2.2. Saraydaki kadınların yeri

Osmanlının kuruluşundan itibaren var olan harem, Fatih Sultan Mehmet zamanında teşkilatlandırılmıştır. En alt kademe cariyelik, en üst kademe ise ustalıktır. 19. yüzyılda II. Mahmut döneminin sonlarında haremdeki kadınlar harem dışına çıkmış, ferace ve çarşaf giyip bazı mesire yerlerine gitmiş ve kendilerine ayrılan mekânlarda gezmişlerdir (Uluçay, 1959’dan aktaran: İpşirli, 2014). Harem halkı haremde hizmetlileri ve sakinleri olarak ikiye ayrılır. Cariyelerin esas kaynağını savaşlardan alınan esirler oluşturmaktaydı. Yetersiz kalınması durumunda ise İstanbul gümrük eminine satın aldırılmışlardır. Bunların dışında saraya ve padişaha hediye edilenler de bulunmaktadır. Bu cariyeler Müslüman adap ve erkânına göre yetiştirilirdi. Okuma, yazma ve dini bilgilerin yanında yeteneklerine göre musiki, biçki-dikiş, nakış ve sofra dersleri de verilirdi. Acemiler, kalfalar, ustalar olarak ayrılırlardı. Kabiliyet ve güzelliklerini sergileyen kıdemli cariyeler, önce kalfalığa yükselerek padişahın, valide sultanın, kadın efendinin veya ikbâllerin dairesine gönderilirdi. Kalfaların aralarında hanende ve sazandeler de bulunurdu (İpşirli, 2014). Sesi güzel cariyeler o dönemin tanınmış kişilerinden ders alırlardı. Dersler meşkhâne verilir. Sarayda ud, kanun, kopuz, kemençe, ney, tambur ve def gibi müzik aletlerinin çalındığı bilinmektedir (Uluçay, 1959’dan aktaran: İpşirli, 2014). Kalfalar, kıdemlerine göre küçük, orta ve büyük diye ayrılırlardı. Kalfaların hepsi çok iyi tahsil görmüş kişilerdi. Saltanat değişikliklerinde önde gelen kalfalar ya eski saraya gönderilir ya da çerağ edilip evlendirilirdi. Haremde bulunan ustalar, yetki bakımından valide ve haseki sultanlardan sonra gelirlerdi. Padişahın seçtiği haznedar denilen nüfuzlu kadınlar, ustalar içinden seçilirdi ve sayıları 15-20 civarındaydı. Bunların en yetkilisi haznedar usta (bu kişiler haremdeki bütün hazinelerin anahtarlarını taşırlardı) idi. Bu kişiler, bazen valide sultanların ve hasekilerin fikir danıştığı, cariyelerin ve kalfaların emir aldıkları kişilerdi. Saltanat değişikliklerinde bu kişiler bir nevi padişahın sırdaşı oldukları için, yeni sırdaş haznedar ustalarla değişimleri yapılırdı (İpşirli, 2014).

Haremde bulunan diğer kadınlardan oluşan ustalar ise berber, çaşnirgir, kahveci, çamaşırcı, ibrikdar, kahveci, kutucu, kilerci, vekil, külhancı, kâtibe usta, hastalar ustası

ve saray ustası (kethüda kadın) vb. farklı ustalardan oluşmaktaydı (Uluçay, 1959'dan aktaran: İpşirli, 2014). Bunların yanı sıra padişahların çocuklarını emziren dâyeler (sütnineler), ebeler ve bakımlarıyla ilgilenen dadılar da bulunmaktaydı.

Haremin en itibarlı kadınları padişahın anneleri olan valide sultanlardı. Oğulları tahta geçmeden ölen padişah anneleri nedeniyle otuz altı padişahтан sadece yirmi üçünün annesi valide sultan olmuştur. İkinci sırada hasekiler ve gözdeler (kadın efendiler) gelirdi (İpşirli, 2014). Haremde çok sıkı bir disiplin olduğundan eğlenceler dört gözle beklenirdi. Bu eğlencelerin başında harem halkının has bahçede serbestçe dolaştıkları ve eğlendikleri halvet gelirdi. Padişah halvet yapılacağını hatt-ı hümayun ile bildirir ve büyük hazırlıklar başlardı.

Osmanlı tarihinde haklarında çoğunlukla hiçbir bilgi bulunmayan kadın sultanlar, evlendirildikleri vezirlerin ölmesiyle tarihe geçebilmişlerdir. Yapılan evliliklerle bu kadınlar siyasete alet edilmişleridir. 17. yüzyıldan itibaren daha da ileri gidilerek bebekken nikâhları kısılmaya başlanmıştır. Abdülmecit dönemiyle birlikte sultanlar eşlerini kendileri seçmeye başlamışlardır (Altındal, 1993).

Sultanlar okuma çağlarına geldiklerinde “bed-i besmele” adı verilen törenle tanınmış hocalardan ders almaya başlarlar. Sultanlara Kur'an-ı Kerim, dini bilgiler, hat, tarih ve coğrafya dersleri verilirdi (İpşirli, 2014).

Kadınlara haremde okuma, yazma, Türkçe ve Kur'an-ı Kerim dışında dikiş, nakış, örgü ve dantel gibi işler de öğretilirdi. Bu eğitim 7-8 yıllık bir süreden oluşur ve başarılı olanlar bir üst seviyedeki eğitimi alırlardı. Padişah eşlerinin neredeyse hepsi çok kitap okur, sohbetlerinde de bu kitaplar hakkında konuşurlardı. Padişah kızlarının eğitimleri ile anneleri, dadıları ve kalfaları ilgilenirdi. Okuma çağında padişahın emriyle Kur'an-ı Kerimden Arapçaya, Farsçadan matematiğe, tarihten coğrafyaya kadar pek çok ders alırlardı. Bu derslere 19. yy.'dan itibaren musiki, Fransızca ve piyano gibi dersler de eklenmiştir (Tarihte Kadın, Osmanlı Toplumunda Kadın, 2013). Bunların yanı sıra ilk defa Latin harfleriyle mektup yazan III. Mustafa'nın kızı Hatice Sultan'dır (Altındal, 1993).

Kadınların Osmanlıda yokmuş gibi gösterilmeleri ne kadar yanlışsa mükemmel durumda olduklarını söylemekte o kadar yanlıştır. Arşiv kaynaklarının çok titiz bir

çalışmayla incelenerek ortaya konulması gereken en önemli konulardan biri şüphesiz Osmanlıda kadının durumudur.

2.1.11.2.3. Hukukta kadının yeri

Türk kadını hukuk açısından Avrupalı evli kadınlardan çok daha tercih edilebilecek bir yaşama sahiptir. Öyle ki İngiliz kadınları yürürlüğe giren kanunlardan önce tam manasıyla bir köleden farksızlardı. Türk kadını ise evlendiğindeki mülkü ya da sonradan edindiği mirası dileği gibi kullanabiliyordu, her türlü davayı açma yetkisine de sahipti (Ferriman, 1911'den aktaran: Sancar, 2009). Avrupalı gezginlerin pek çoğunun Osmanlı kadınlarının saray veya ev içinde haklarının sınırlı olduğu iddiası Osmanlı mahkeme kayıtları ile çelişmektedir. Osmanlı kadınları çözemedikleri her türlü konuyu mahkemeye götürebiliyor, hatta yerel mahkemelerde istedikleri sonucu alamadıkları takdirde, padişahın İstanbul'daki divanına dilekçe ile başvurabiliyor, sorununun çözümü için istekte bulunabiliyorlardı. Çok uzak yerlerden bile, Mısır gibi, Divan-ı Hümayun'a adaletin sağlanması için gelen kadınlar oluyordu (Zarinebaf-Shahr, 1997'den aktaran: Sancar, 2009). Çünkü mahkeme kadınların koruyucusuydu (Seng, 1991'den aktaran: Sancar, 2009). Kadınlarla erkeklerin karşı karşıya geldiği davaların %77'sini kadınlar kazanmıştır (Gerber, 1994'ten aktaran: Sancar, 2009).

2.1.11.2.4. Evlilik ve boşanmada kadının yeri

Velidedeoğlu'na göre Osmanlı Devleti'nde Şeriat kanunlarına göre erkekler birden fazla kadınla evlenebilirlerken, kadınlar evlenme ve boşanma hakkına sahip olmayıp, kadının ev içindeki rolü dışında, kamusal alanda neredeyse hiçbir fonksiyonu yoktu (Velidedeoğlu, 1970'den aktaran: Tekin, 2010). Hatta iki kadının şahitliği bir erkeğin şahitliğine eşitti. Ancak farklı kaynaklara göre evlenmeler, kadı huzurunda yapılarak kadınlar güvence altına alınmış, evlenecek kızın evliliğe razı olması şartı konulmuş, evlenme, boşanma ve miras konularında kadınlara mahkeme yolu da açık bırakılmıştır. Çok eşlilik fazla olmamakla beraber, yapılmasının nedeni çocuk, özellikle de erkek çocuk, sahibi olmak isteğiydi (Tarihte Kadın, Osmanlı Toplumunda Kadın, 2013).

Birden fazla eşle evlenme, en büyük boşanma sebeplerinden biri olduğu için Osmanlı toplumunda çok yaygın değildir (Abdal Rehim, 1996'dan aktaran: Sancar, 2009). Batılı halkın sandığının aksine Müslüman erkeklerin çok azının iki eşi vardır. Her ne kadar din erkeğe dört kadınla evlenebilmeleri için icazet verse de hem mali hem de psikolojik etkilerinden dolayı Osmanlı erkekleri çok eşli değillerdi. Pek çok Avrupalı gezgin bu konu hakkında farklı bir beklentiyle gelip hayal kırıklığına uğramaktadır (D'Ohhson, 1991'den ve Garnett, 1911'den aktaran: Sancar, 2009). Gerber'in aktardığına göre Bursa'da 17. yy'da ölen kişilerin ayrıntılı tereke listesinde 2000 kişiden fazla erkeğin terekesi incelenmiş ve sadece yirmi erkeğin iki ya da daha fazla eşi olduğu ortaya çıkarılmıştır (Gerber, 1980'den aktaran: Sancar, 2009). Yine aynı şekilde 16. yy'daki kadı sicilleri incelendiğinde çok eşlilik %2, 17. yy'da ise bu oran %4 civarındadır. Tek eşlilik ise %92 civarındadır (Behar, 1991'den, Kurt, tarihsiz'den ve Öztürk, 1997'den aktaran: Sancar, 2009). Osmanlı kadınının mahkemeye başvurmaları an meselesi olduğu için, pek çok kadın evlilik sözleşmesine başka bir eşin alınması halinde, mali hakları kalmak koşuluyla boşanmış sayılacakları maddesini ekletmeleri, çok eşliliğin önündeki en büyük engellerden biri olmuştur (Sancar, 2009). Ayrıca çok eşlilik ahlâksızlık ya da kanunsuzluk olarak da görülmüyordu. Kuzey Türkleri ve Rumeli'de çok eşlilik görülmemekle beraber Anadolu'da yaygınlık kazanmamış, küçük bir zümreye ait bir olgu olarak kalmıştır. 19. yüzyıl'da İstanbul'da görülen çok eşli evlilik oranı, 1885 ile 1906 arasında %2,16 ile %2,51 arasında görülmektedir (Ortaylı, 2001). Boşanma ise çok sık görülen bir olaydı. Ancak boşanma kadınlar için oldukça zorlaştırılmıştı (Art, 1996).

2.1.11.2.5. Velâyet hakkında kadının yeri

Küçük çocuklar ve kız çocuklar annelerinde kalır, erkek çocuk 7 yaşından sonra isterse babanın yanına gidebilirdi. İngiltere'de boşanma 1857'ye kadar kanuni değildi, 1936'ya kadar karşılıklı anlaşarak boşanma diye bir şey yoktu. Evli kadınlara mülkiyet hakkı ise 1882'de verilmiştir. Bu tarihe kadar evleninceye kadar edindiği mal, mülk evlenince kocasına geçiyordu. Boşanma ve ayrılma konularında kadınlar çocuklarından ayrı düşebiliyorlardı (Sancar, 2009).

2.1.11.2.6. Miras hakkında kadının yeri

Kadın mirasta hısımlığına göre erkeğe oranla yarım, dörtte bir, yedide bir ya da sekizde bir paya sahipti (Velidedeoğlu, 1970'den aktaran: Tekin, 2010). Kadın kendi payını dilediği gibi harcama ve kullanma hakkına sahipken; erkek, annesini, bekâr, boşanmış ya da dul kalmış kız kardeşini, teyze ve halasını bakmakla yükümlüydü (Sancar, 2009).

2.1.11.2.7. Mülk edinme hakkında kadının yeri

Lucy M. Garnett'in dediğine göre Türk kadınları kanuni açıdan, Avrupa'lı kadınlarla eşit veya üstün kılacak kanuni, şahsi, mülki haklara zaten sahipti (Garnett, 1911'den aktaran: Sancar, 2009). Osmanlı kadını o dönemdeki batılı kadınlardan farklı kılan bir diğer unsur, evlendikten sonra da servetlerinin denetimlerini ellerinde tutabilmeleriydi. Kadın, reşit olduğunda hukuksal bir kimlik kazanarak, haksızlığa uğradığında mahkemeye başvurabilecek yetkiye sahip olmuştu (Faroqhi, 1998). Osmanlı kadınları kendilerine mülk edinme, bu mülkü denetleme veya elden çıkarma hakkına sahipti. Bu mülkler kendi izinleri olmadan kimseye satılamaz ve verilemezdi. Aksi olduğunda mahkeme yolu açıktı (Sancar, 2009). Kadınlar kazandıkları para üzerinde sadece kendileri hak sahibiydiler ve diledikleri gibi harcayabiliyorlardı. Hatta çeşitli vakıflar yoluyla pek çok imaret de yaptırmışlardır (Tarihte Kadın, Osmanlı Toplumunda Kadın, 2013).

Osmanlı toplumunda Tazminat sonrasında yaşanan değişimler, kadınlar açısından bir yandan eşitlik için adım atılsa da, bu eşitliğin sınırları devlet tarafından çizilmiş ve kadınlar üzerinde adeta yeni bir hâkim belirmiştir. Tanzimat sonrasında kadın-erkek eşitliği konusundaki ilk yasalardan biri, kadının erkek kardeşinin olmaması durumunda erkek çocuk kadar miras hakkı tanıyan 1858 tarihli "Arazi Kanunnamesi" dir. İngiltere'de evli kadınlara mülkiyet hakkının tanınması ise ancak 1882'de gerçekleşmiştir. Bu gün haklar konusunda dünyaya akıl veren Batı'lı ülkelerin, gerçekte hakları kimden öğrendiğinin kanıtı gayet açıktır. Bu kanunla, kız evlatlar babalarından kalan topraklar üzerinde erkek evlatlar gibi veraset hakkına sahip olmuşlardır. Ayrıca daha önceki yıllarda evlenen kızlardan alınan Gelinlik Vergisi; 1854 yılında ise kölelik ve cariyelik kaldırılmış ve böylece kadın alınıp satılan bir mal olmaktan çıkarılmıştır

(Altınbaş, 1989'dan aktaran: Tekin, 2010). Düzenlenen fermanla kılık-kıyafet ile sokağa çıkma konularında ve sosyal yaşamda, kadına karşı daha hoşgörölü olunmuştur. Yine bu yılda çıkarılan Ceza Kanunu'nun 54. maddesinde ceza görme konusunda erkeklerle kadınların farklı olmadığı yer alır. Fakat kanunun diğer maddelerine bakıldığında bu hükme aykırı hukuki düzenlemeler bulunmaktadır. Buna ek olarak Ahmed Cevdet Paşa'nın hazırladığı Mecelle'nin bütününde de kadın-erkek eşitsizliğinin hâkim olduğu görülmektedir. Ancak, Mecelle'nin, kadının tanıklığının kabul edilmesi konusundaki İslâmi anlayışta bir erkeğe karşı iki kadının tanıklığı uygulaması da devam etmekteydi (Alkan, 1990; Berktaş, 2006).

1839 Tanzimat Fermanı ve 1856 Islahat Fermanı, hem vatandaşlık hakları getirmiş hem de idari alanda reformlar başlatmıştır. 3 Kasım 1839'da okunan Gülhane Hatt-ı Hümayunu, Fransız Devrimi'ndeki ve İnsan Hakları Bildirgesi'ndeki kavramlardan etkilenerek temel yurttaşlık haklarını ortaya koymuştur (Durakbaşı, 2002). Kadının statüsünde Tanzimat'ın ilanı ile beraber gözle görülür bir değişim yapılmıştır. Hiç kimsenin cinsiyetinden dolayı ikincil duruma düşmeyeceği, 1856'daki Islahat Fermanı'yla ifade edilerek kadınlara da miras hakkı tanınmıştır (Çaha, 1996). 1917'de, şeriata çok da karşı olmadan, kadınlara boşanma hakkı tanıyan, evliliği din adamının tekelinden çıkarıp devlete veren, çok eşliliği kadının rızasına bağlayan hükümleriyle İslâm dünyasının ilk yazılı aile hukuku kararnamesi kabul edilmiştir. Ancak bu kararnameyi Mondros Mütarekesi'nden sonra yönetimde etkin bir role sahip olan Hürriyet ve İtilaf Fırkası, yürürlükten kaldırıp eski yasalara geri döndürmüştür (Arıkan, 1989).

2.1.11.2.8. Eğitimde kadının yeri

Tanzimat öncesi Sıbyan ve Enderun mekteplerinde verilen bir öğretim ile özel olarak kurulan medreselerde verilen bir yükseköğretim eğitimi vardı. Kızlar yalnızca din eğitimi veren sıbyan mektebine devam edebiliyorlardı. Kızların medreselere gidebilmelerini sağlayan herhangi bir düzenleme yoktu (Caporol, 1982) ve kızların eğitimi özellikle Tanzimat'a kadar bugünkü ilköğretim düzeyiyle sınırlandırılmıştı. Kadının eğitim hakkı, kanunla sınırlandırılmış ve kadın, çalışma alanındaki haktan tamamen men edilmiştir. Hatta erkeklere verilen eğitim kapsamındaki tüm bilgilerin kadınlar için gerekli olmadığını düşünenler bile olmuştur. Kadınlar için eğitim söz

konusu olduğunda, iyi anne nasıl olunura yönelik bir eğitim anlaşılmaktaydı. Yani kadın hiçbir şekilde karar mekanizması içerisine dâhil edilmeyerek, kadına gelecekteki yaşamında yardımcı olacak öğretiler veriliyordu (Demirdirek, 1993'ten aktaran: Asan, 2006; Yaraman, 2001). Sıradan halkın dışında idareci veya ulema zümresinden olan kişilerin kızları ise ailelerinin desteği ile özel ders alabiliyorlardı. Neyse ki Tanzimat Dönemi'nde kızların ve kadınların eğitimi olmaları gerektiği anlaşılmaya başlanmış ve bunu takiben ilk kez kızlar için orta dereceli okullarla kız öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2013).

Tanzimat Fermanı'nda kadınlar için yeni hükümler yoktu; ancak eğitimde yapılan yenilikler, kadınların bu dönemden itibaren kamusal alana girmelerini sağlamıştır. Kadınlara sınırlı bile olsa eğitim hakkı, kıyafette daha rahat olma gibi haklar tanınırken, başlık parası ve çok eşliliğin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bazı kanunlarda bu dönemde kadınların lehine değişiklik yapılarak, önceki yasaklar yumuşatılmış ve görüş belirtme ile edebiyatta kadınlara yeni hakların tanınmasıyla yazılar da yazılmaya başlanmıştır. Tüm bu gelişmelere rağmen bu kararlarda haremlik ve selâmlık zihniyeti büyük bir dikkatle korunmuştur (Taşkiran, 1973; Yaraman, 2001).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 9. maddesine göre: kızların 9-10 yaşlarına, erkeklerin ise 7-11 yaşlarına kadar mektebe devam etmeleri zorunludur. 15. maddesine göre; bir yerde iki sıbyan mektebi varsa biri kızların olacaktır. Kızlar için mektep yoksa yapıncaya kadar erkeklerle aynı mektebe gidecek, fakat karışık bir şekilde oturmayacaklardır; 16. maddesine göre; kız sıbyan mekteplerinin hocaları ve dikiş ustaları kadın olacak, eğer bunlar sağlanamıyorsa, sağlanıncaya kadar bu kızlara yaşlı ve iyi ahlâklı erkek hocalar eğitim verecektir (Akyüz, 2013). 114. maddesi ile de kızlar için öğretmen okulu açılması ve rüştiyelerin çoğaltılması kararı alınmıştır. Bu kanunla 6-11 yaş arası kız çocukları ilkokula giderek eğitim almak zorunda bırakılmıştır (Doğramacı, 1982; Kurnaz, 1991).

Tanzimat dönemiyle kadınlara eğitim kurumlarının kapısı açılarak ilk kez 1842'de Tıp Fakültesi'nde kadınlara hemşirelik eğitimi verildi ve bu eğitim 1859'daki kız rüştiyeleri ile daha da yaygınlaştırıldı. Kızlar için ilk Rüşdiye mektepleri (ortaokul) 1859 yılında İstanbul'da açılan Cevri Kalfa İnas Rüşdiyesi (Sultan Ahmet Kız Rüşdiyesi)'dir (Nurdoğan, 2005'ten aktaran: Akyüz, 2013). Türkiye'de kızlar için

ilkokul ve ortaokulun açılması 1860'lı yılları bulmuştur. Bundan önce kızlar için sibyan mektebinden başka okul yoktu. Taşrada bu okulların gelişimi ise çok yavaş olmuştur. Özellikle de kadın öğretmen bulmak taşra için çok zordu. Bu tarihten öncede bazı varlıklı ve kültürlü ailelerin kızları özel hocalardan ders alarak dini ve edebi bilgiler öğreniyorlardı (Akyüz, 2013). Kızların erkek öğretmenlerle okutulmasına izin verilmediği ve kadın öğretmenler de bulunmadığı için kızlar ortaokullara devam edememişlerdir. İlk kez 1864 yılında, Rusçuk'ta Mithat Paşa tarafından öksüz ve yetim kızlar için, ordunun dikim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir dikimevi niteliğinde "Islahhane" açılmıştır. Aynı şekilde 1869 yılında Tuna Valisi Mithat Paşa önderliğinde İstanbul'da ilk Kız Sanayi Mektebi, Yedikule'de Dikimhane adıyla eğitime başlamıştır (Ortaylı, 2002; Tayanç, 1981). 26 Nisan 1870 tarihinde kız ilkokullarına ve kız rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimat açılmıştır ve programa kızlara hitap eden dersler olarak dikiş, nakış, ameliyat-ı hiyatiye, tedbir-i menzil konulmuştur. Bu okul, II. Meşrutiyet'te açılan İnas Darülfünü'nun öğrenci kaynağı olmuş (Akyüz, 2013) ve okula Osmanlı toplumunun kadın aydınları gitmiştir (Tayanç, 1981). Sonuçta bu okullar sayesinde kızların okuma oranı ve okumuş kız sayısının artması sağlanmıştır.

Mutlakıyet Dönemi'nde 1880 yılında İstanbul'da İdadi düzeyinde bir kız okulu açılmış ve halkın ilgisizliği nedeniyle iki yıl sonra kapanmıştır (Akyüz, 2013). II. Meşrutiyet Dönemi'nde ilk kez kızlar için bir yükseköğretim kurumu açılmıştır (Akyüz, 2013). İlk kız idadisi/lisesi 1911'de İstanbul'da açılmış ve 1913'te İstanbul İnas Sultanisi (İstanbul Kız Lisesi), 1915'te ise Bezmialem Sultanisi adını almıştır. İstanbul dışında yani taşrada ilk kez 1922'de İzmir'de, 1923'te ise Ankara'da açılmıştır (Akyüz, 2013). 1915'te İnas Darülfünunu adıyla bir yükseköğretim kurumu daha açılmıştır. Öğretmen yetiştirmek için, İstanbul'da kız öğretmen okulu Darü'l Muallimat 1870 yılında açılmış ve 12 Eylül 1914 yılında İstanbul'da İnas Darü'l-Fünun açılana kadar kızlar için tek yükseköğrenim kurumu olmuştur. Buranın açılması Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti üyelerinin çabalarının ve "Kadınlar Dünyası" dergisinde yürütülen tartışmaların bir sonucuydu. Genel olarak erkeklere ev dışında toplumsal ve iktisadi yaşama dönük bir eğitim verilirken, kızlara genel bilgilerin yanı sıra ev içindeki yaşama dönük bilgi ve beceriler verilmiş ve iyi bir anne ve eş olmalarını sağlayacak bir ders programı uygulanmıştır. 1920 yılında ise, üniversiteli kız öğrenciler, cinsiyet

ayırımına karşı protestolar yapmışlar ve erkek öğrencilerin sınıflarını işgal ederek, kadın üniversitesinin kaldırılması ve erkek öğrencilerle birlikte derslere girmeyi istediklerini belirtmişlerdir (Alkan, 2004; Akkent, 1994).

Osmanlı yönetimi, kadın eğitime önemli kaynaklar aktararak ülke çapında adeta bir seferberlik başlatmıştır. Böylece eğitim kurumları yaygınlaşmış ve çok sayıda kadın, eğitim imkânlarıyla tanışmıştır (Çaha, 1996). Bu genel eğitimin yanında özel eğitim gören kadınlar da vardı ve bunlardan İngilizce ve Fransızca eğitim veren yabancı eğitim kurumlarında Halide Edip gibi okuyanlar da vardı (Doğramacı, 1992).

2.1.11.2.9. Edebiyatta kadının yeri

19. yüzyıl'da Osmanlı imparatorluğu yüzünü Batı'ya çevirmeye başladığında devlet, Batı'daki gelişmeler karşısında çok gerideydi. Bunu aşabilmek için askeri, idari, ekonomik, hukuk ve eğitim alanında köklü değişimler yapılması gerektiği anlaşılmıştı (Tekin, 2007). 19. yüzyıl özellikle de 1839-1876 dönemi, Osmanlı bürokratlarının idari, yasal ve eğitim alanlarında reform yapma çabalarında oldukları; Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı özgürlük, eşitlik, vatandaşlık gibi kavramları tartıştıkları; kadın eğitiminin gündemde tutulduğu bir dönemdir. İslâmi devlet ideolojisini savunanlar ise, reform yanlısı bu Osmanlı bürokratlarına karşı çıkmış, bu nedenle iki kesim arasında ciddi tartışmalar ve sürtüşmeler yaşanmıştır (Akkent, 1994).

Osmanlıda kadın haklarını savunan ilk isimler Genç Türkler'dir (Tuncer, 1989'dan aktaran: Tekin, 2010). Bu kişiler kadın eğitiminin önüne konulan engellerle klasik Osmanlı geleneğini eleştirmişler ve bunun sonucunda da bir takım başarılar elde etmişlerdir. Kadınlar yazmaya önce farklı gazetelerde, daha sonra bu gazetelerin kadınlar için yazılan sayfalarında ve eklerinde, çok daha sonra ise kadın dergilerinde başladılar. Bu dönemde yazar olan kadınlar çoğunlukla o dönemin aydınlarının ve bürokrat kesimlerinin, çok iyi eğitim almış eşlerinden ve kızlarından oluşmaktaydı. Bu kişilerin arasında kadınların seslerini duyurmaları ve birlik olabilmeleri için etkin çaba harcayan kişiler:

“Tarihçi Cevdet Paşa'nın kızları Fatma Aliye ve Emine Semiye, Harp Okulu Müdürü Osman Paşa'nın kızı Şair Nigar bint-i Osman, Ahmet Vefik Paşa'nın torunu Fatma Fahrünnisa, Hekim İsmail Paşa'nın kızı Şair

Leyla, Erkan-ı Harp Feriki Abdi Paşa'nın kızı Fatma Kevser, Ahmet Cevdet Paşazâde Sedat Bey'in kızı Zeyneb, Abdülhak Hamid Bey'in kızı Hamide, Binbaşı Bağdatlı Mehmed Tevfik Bey'in kızı Gülistan İsmet, dönemin başlıca kadın yazarlarıdır" (Aksu, 2008, <http://www.kadinmuhendisler.org>).

Namık Kemal, kadınların eğitimi ve Osmanlı ailesinde kadının ezilmesini eleştiren makaleler yazarken; Ahmet Mithat Efendi "Diplomalı Kız" adlı eserinde eğitimde kadın-erkek eşitliğinin önemini anlatmıştır (Erdoğan, 2010; Güzel, 1985; Törenek, 1998). Tanzimat dönemi aydınlarının kamuoyuna seslenişleri sayesinde, bu dönemde kadın hakları ve seçimden söz eden, 1868 yılında çıkarılan ilk gazete "Terakki" adını taşır. Bu gazete kimliklerini belirtmeden pek çok kadının mektubuna yer vermiştir. Ayrıca bu gazete kadın haklarından ve seçimden söz eden ilk gazetedir (Kurnaz, 1991).

İlk kadın dergisi ise Terakki Gazetesi'nin 48 sayı olarak çıkardığı "Terakki-i Mukadderat"tır. Bu dergide Batı'da meydana gelen feminist hareketler hakkında bilgi verilmiş ve kadının eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Aksu, 2008). 1875 yılında çıkan "Vakit/Mürebbi-i Muhedderat" ve "Ayine" adlı dergilerde eşlerin görevleri, evlilik, çocukların bakımı ve terbiyeleriyle ilgili konulara değinilmiş ancak bu yazılar genelde imzasız olarak çıkarılmıştır. İmzasız dergilerden biri de 1880'de çıkarılan "Aile" dergisidir. Ancak yazıların hepsini Şemsettin Sami kaleme almıştır. 1883 yılında "İnsaniyet" adlı dergiye kadınların yazılarına öncelik verilmesi istenen mektuplar gönderilmiştir. Yine aynı tarihte çıkarılan "Hanımlar" adlı dergide ev idaresi, edebi yazılar, tarih konuları, yabancı dil bilmenin önemi vurgulanmıştır. Sahibi de bir kadın (Arife Hanım) olan ve yazarlarının hepsi kadın olan ilk dergi "Şükufeza" (Çiçek Bahçesi)'dir ve 1886'da çıkarılmıştır (Aksu, 2008). Bu dergi kadınların toplumda aktif bir rol almasını talep eden, feminist istem ve söylemlere sahip olan bir dergidir (Kurnaz, 1991).

1888 yılında yayımlanan "Mürüvvet" adlı dergide şair Leyla ve şair Nigar bint-i Osman gibi ilk edebiyatçı kadınlar, eğitime öncelik verilmesini ve kız okullarının durumunu ele alan yazılarıyla yer almışlardır. 1889 yılında iki kadın tarafından tek bir

sayı olarak çıkarılan dergi “Parça Bohçası”nda ev işleri çocuk bakımı, aşçılık ve pastacılık konuları işlenmiştir (Aksu, 2008).

Tanzimat döneminde çıkarılan pek çok dergi ve gazete arasında göze çarpan en önemli dergi “Hanımlara Mahsus Gazete” dir. Yazı kadrosunun tamamına yakını kadın olan bu dergi, 1895’ten 1908 yılına kadar yayına devam ederek dönemin en uzun süreli kadın dergisi olmuştur (604 sayı). Bu dergide ele alınan konular; kadınların sorunları, aile, kadınların çalışma yaşamları ve eğitimleridir. Dergi kadınlara her işi başarabilecekleri inancını aşılamaaya çalışmıştır. Dergide kadının konumu sorgulanmış ve kadınlar erkeklerle kıyaslanmıştır. Derginin yazarları arasında Fatma Aliye, Nigar ve Makbule Leman Hanımlar yer almaktadır. Bunlardan Fatma Aliye, kadınların kendi tarihlerini bilmediklerini, erkeklerin toplumsal yaşamda kadınlara engel olduklarını, bilim ve sanat kapılarının kadınlara kapatıldığını ilk kez dile getiren kişidir. Bu dergi bir kütüphane kurmuş, kadın şair ve yazarların eserlerini hem basmış hem de satmıştır (Aksu, 2008).

1895 yılında çıkarılan ve 27 sayı olan “Hanımlara Mahsus Malumat” adlı dergide hem kadınlara yönelik yazılara hem de kadınlardan gelen mektuplara yer verilmiştir. Dönemin ünlü yazarlarından Ahmet Rasim, Nazif Sururi ve Mehmet Cemâl de bu derginin yazarlarındandır. Kırım’da 1906 yılında “Tercüman” adlı gazetenin eki olarak çıkarılan “Alem-i Nisvan” dergisi de bir kadın dergisidir. Bu dergi Kafkasya’daki Müslüman kadınlar içindir. Dergide kadınların kötü yaşam koşulları tanımlanmış ve bunlara çeşitli çözümler geliştirilerek öneri halinde sunulmuştur (Aksu, 2008). Görüldüğü gibi bu dönemde çıkarılan bütün dergilerin ortak konusu kadının eğitimiyle ilgilidir.

1908’de Tanzimat ilan edilince kadın dergilerinin sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bu yılda çıkarılan “Demet” adlı dergide İsmet Hakkı, Halide Edip ve Müzehher Hanımlar, ünlü erkek yazarlar dışında yazar olarak yerlerini almışlardır. Bu yazarlardan İsmet Hakkı Hanım, kadınlara ikincil olmaktan kurtulma vurgusu yapmıştır. Ayrıca dergide feminizm kavramı tartışılmış, kadın mesleklerinin sınırlandırılmasına tepki gösterilmiş ve kızların okullarına da fen derslerinin konması gerektiği vurgulanmıştır. 1908- 1909 yıllarında çıkarılan “Mehasin” adlı dergi ilk resimli ve renkli olan kadın dergisidir (Aksu, 2008). Derginin yazarları arasında İsmet Hakkı,

Halide Edip, Emine Semiye, Fatma Aliye, Şükufe Nihal, Ulviye Mevlan, Aziz Haydar, Belkıs Şevket, Nimet Cemil, Mükerrerrem Belkıs, Yaşar Nezihe, Fatma Nasip gibi kadın yazarların yanı sıra Evliyâzâde Makbule, Fatma Münire ve Zöhre isimli kadınlar da yer almıştır (Altındal, 1994). Bu dergide kadınlar için düzenlenen konferansların metinleri yer almaktadır. Yine aynı yıllarda Selanik'te çıkarılan bir başka kadın dergisi de “Kadın” adlı dergidir. Bu dergi eğitim ve toplumsal yaşamda kadın üzerinde durmuş ve Batı’lı kadınların kazandıkları hakları Osmanlı kadınlarına duyurmuştur. Derginin yazarları arasında Seniha Hikmet, Pakize Seniyye, Ayşe İsmet ve Zekiye Hanımlar vardır (Altındal, 1994).

II. Meşrutiyet’ten itibaren çok sayıda kadın dergisi çıkmıştır. Bu dergilerden biri olan 1913- 1921 yılları arasında yayımlanan “Kadınlar Dünyası”, diğer dergilerden farklıdır. Dergi kadınların da kendilerine ait bir dünyaları olduğunu ve kadınlar için yeni bir dünya istediklerini herkese duyurmayı amaçlamaktadır. Dergide kadın ve erkeğin zekâ olarak eşit olduğunu, ikincil oluşun nedeninin yetiştiriliş koşullarıyla ilgili olduğunu, bu nedenle kadınların kendilerine ait bambaşka yaşamları olabileceğini bilemediklerini, tüm bunların üstesinden gelmek için kendi geçimlerini sağlamaları gerektiği ve toplumsal yaşama aktif olarak katılmaları gerektiği, kadın ve erkeğin eşitliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Derginin yazarlarından Mükerrerrem Belkıs, kadın ve erkeğin dayanışma içinde olduğu zaman kadının ezilmişliğinin ortadan kalkabileceğini belirtmiş ve dergi bu amaçla kuracakları Osmanlı Müdafai-i Hukuk-i Nisvan Cemiyeti’nin programını 55. sayısında yayımlamıştır. Derginin sahibi ve cemiyetin de kurucusu olan Ulviye Mevlan, kadının üretici olmamasının bir sorun olduğunu, kadınların bilinçlendirilerek üreticiye dönüştürölmelerini amaçlamıştır (Aksu, 2008). Derginin okurları çeşitli deneyimlerini dergi yoluyla birbirlerine iletiyorlardı. Dergide kadınların toplumsal konumları incelenmiş, kadınlarla ilgili politik taleplerde bulunulmuş ve bu taleplerin yaşama geçirilmesi amaçlanmıştır (Akkent, 1994). Kadınlar, evlilik kurumunun düzenlenmesi, tek eşlilik, kadına eğitim hakkı ve sosyal hayatta kadının rahat hareket edebilmesi gibi konularda ısrar etmişlerdir. Bu dönemde özellikle kentte yaşayan kadınlar, yavaş yavaş özel alandan kamusal alana çıkmaya başlamışlar ve bu da kadınlara sınırlı da olsa bir özgürleşme sürecini başlatmıştır (Güzel, 1985). Müslüman kadınların fotoğrafları ilk kez 1913’te Kadınlar

Dünyası’nda yayınlanmıştır. Bu kadınlar ise bu gazetenin yazarları ve Cemiyet üyesi olan kadınlardan oluşmaktadır (Altındal, 1994).

Bu yayınlardan hiçbirinde Rum, Ermeni ya da Yahudi kadınların yazı yazmadıkları görülmüştür. O dönemde azınlık gazetelerinde yazı yazan Zabel Yaseyan gibi kadınlar da vardı. Ancak onlar kendi gazetelerinde yazmayı tercih etmişlerdir. Bir tek “Demet” (1908) adındaki dergide azınlıktaki kadınlara yer verilmiştir. Zabel Yaseyan ve Madam Zabel Asador bu dergide Osmanlı kadınına tanıtılmıştır (Altındal, 1994).

2.1.11.3. Cumhuriyet Dönemi’nde toplumsal cinsiyet algısı

29 Ekim 1923’te Osmanlı Devleti’nin külleri üzerine yeni bir devlet kuruldu. Bu devlet, milli, lâik ve ulus-devlet esasına dayanmaktaydı. Bu yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin bir diğer özelliği ise artık yüzünü Batı’ya çevirmiş olmasıdır. Bu çerçevede, Cumhuriyeti kuran kadro hem Batı tarzı devlet modelini benimserken, hem de Batı değer ve anlayışlarını da hayata geçirmiştir. Bu süreçte ülkemizde kadın hakları alanında devrim sayılabilecek değişimler ve dönüşümler yaşanmıştır.

Kadına Cumhuriyet döneminde, aile içinde ve özel alandaki görevlerinin ve sorumluluklarının yanında, toplum içerisinde sorumluluk ve fedakârlık da yüklenen rollerden olmuştur. Kadına kamusal alan açılınca, eğitim alanına ve mesleklere girişleriyle birlikte, kadının bir birey olarak görülmesinin de yolu açılmıştır. Çağdaş batı medeniyetinin etkisindeki kadın ise, aynı koşullarda yaşayan erkeklerle karşılaştırıldığında haklar ve özgürlükler açısından eşit olarak, iş yaşamında ise erkeklerle birlikte yer alıyordu (Berktaş 2007’den aktaran: Özkan ve Gündoğdu, 2011). Cumhuriyetle birlikte yapılan devrimler sayesinde kadın hakları konusunda da yasal düzenlemeler hayata geçirilmiş, kadın ve erkek birlikte hareket etmişlerdir.

Cumhuriyet’in yarattığı kadın, törenlerde Batı tarzı giysilerle gösteri yaptı, okul ya da askeri üniformasıyla bayrak taşıdı, balolarda dans etti. Atatürk’ün, erkek çocukların önemsendiği ataerkil bir toplumda kız çocuklarını evlat edinmesi de çok önemli bir mesajı taşımaktadır. Türkiye’de kadın ne kadar fedakârsa o kadar değerliydi. Batı’lı kadından, özel alandaki doğal görevleri ve sorumluluklarının yanında, toplumsal alanda da fedakârlık ve sorumluluk istenmekteydi. Kadının kamusal alana çıkarılması,

erkeği eve ekmek getiren tek kişi olmaktan çıkararak erkek iktidarını zedelemiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde kadının kamu alanına çıkması kadını cinsiyetsiz bir kimliğe, hatta bir ölçüde erkek kimliğine sokmuştur. Çünkü ataerkil bir toplumda kamusal alanda saygınlıklarını korumak ancak cinselliklerini baskılayarak mümkün olabilirdi. Bu nedenle o dönemki kadın, koyu renkli kostüm giyen, kısa saçlı olan ve makyajsız yüzle gezen kişi olarak kamusal alanda yer alabilen kişiydi (Kandiyoti, 1997). Ayrıca, Cumhuriyet sonrasında kadınlar kendilerini İstanbul kadını, Anadolu kadını, kentli kadın, köylü kadın, asri kadın, tango kadın, iffetli kadın, modern kadın ve geleneksel kadın şeklinde ayırmışlardır (Berktaş, 2006).

O dönemde Batı'lı kadın cinsel serbestliği ve abartılı makyajı nedeniyle şiddetle eleştiriliyordu. Atatürk'ün danışmanlığını yapan Halide Edip, kadın ve cinsellik konularında Batı karşıtı görüşlere sahip, milliyetçi, feminist bir söyleme sahipti. Ona göre bir kadın, iffet ve analık gibi erdemlere sahip olmalı; kadınlar erkeklere fedakârca eşlik eden cinsiyetsiz yoldaşlar olmalı; kadınlar, geleneksel kadınla aşırı modern kadın arasında bir denge kurarak eşlerinin yoldaşı, arkadaşı ve sosyal faaliyetlerde yardımcısı olmalı; başarılı erkeğinin arkasındaki görünmez namus ve tahammül abidesi olmalıdır (Kadıoğlu, 1998).

Osmanlı kadını, Batı'lı kadının Avrupa'daki oy hakkı mücadelesine paralel bir mücadele vermiştir. Kadınlar 16 Haziran 1923'te Kadınlar Halk Fırkası'nı kurmuş ve böylece Cumhuriyet döneminin ilk siyasal oluşumunu da gerçekleştirmişlerdir. Henüz seçme ve seçilme hakları olmadığı gerekçesiyle bu girişimin, 7 Şubat 1924 tarihinde fırka yerine Türk Kadınlar Birliği'ne çevrilmesi sağlanır. Çünkü birliği kurar kurmaz başkan Nezihe Muhiddin ve arkadaşları, kadına oy hakkı verilmediği için hükümeti top ateşine tutarak, açıkça muhalefet yapmışlardır. 1927'de Türk Kadınlar Birliği Kongresi'nde başkan seçilen Nezihe Muhiddin, kadınları belediye seçimlerinde oy vermeye çağırmıştır. Hazırladıkları bildiride erkekler gibi oy hakkına sahip olmak ve 1927 seçimlerinde oy kullanmak istediklerini bildirmişler (Tekeli, 1994).

Tüm bu çabalara rağmen 1927 ve 1930 seçimleri kadınların katılmadığı seçimler olarak sonuçlanmıştır. 1934 yılında seçkin bir grup kadın, yapılan toplantıdan sonra, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne kadar oy hakkı için gösteri yürüyüşü yaparak Atatürk'ün kendilerini dinlemelerini isterler. Atatürk kadınları dinler ve oy hakkı için

söz verir ve Aralık 1934'te kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilir (Çaha, 1996). 10 Mayıs 1935'te CHP'nin seçtiği başkan Latife Bekir, Türkiye'de kadın haklarının kazanıldığını ve artık Türk Kadınlar Birliği'ne gerek kalmadığını ifade ederek derneği fesheder (Tekeli, 1998). 1935 yılında kadınlara milletvekili seçilme hakkı tanınmış ve 17 kadın milletvekili seçilerek meclise girmiştir. 1936 yılında boşalan milletvekillikleri için yapılan seçim sonunda bu sayı 18'e çıkmıştır. O dönemde bu sayı meclisin %4,5'ini oluşturuyordu (Güzel, 1996; Sezer, tarihsiz).

3 Mart 1924'de hem hilâfet kaldırıldı hem de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim laikleştirildi. Kız öğrenciler erkek öğrencilerle eşit eğitim olanaklarına sahip oldular. Aynı zamanda tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. 17 Şubat 1926'da Medeni Kanun İsviçre' den tercüme edilerek alındı. Verilen haklarla kadınlar, kamusal alandaki erkek ağırlıklı görüntüyü değiştirecek ve Batı görünümlü bir manzara ortaya çıkaracaktı. Medeni Kanun, Türk kadınına çok evliliğin yasaklanması, kadına boşanma hakkının verilmesi, mirasta erkekle eşit kılınması, evlilik yaşının sınırlandırılması, mahkemede erkekle eşit muamele hakkına sahip olması ve evliliğin bir memurun nezaretinde resmi boyut kazanması gibi kadının lehine olan pek çok hak vermiştir (Çaha, 1996). Ancak bu kanunun aynı zamanda evin reisinin erkek olduğu, kadınların çalışabilmek için eşlerinden izin almaları gerektiği gibi maddeleri de içerdiği için cumhuriyet hedefleriyle çeliştiği söylenebilir.

1948'de kadın dernekleri yeniden kurulmaya başladı. Bunlar genellikle uluslararası kadın derneklerinin Türkiye şubeleri olarak açıldı (Tekeli, 1998). 1949'da Türk Kadınlar Birliği yeniden açıldı. Ancak ilk halinden oldukça farklıydı. Amaçları Türk İnkılâbı'nın kadınlara sağladığı hakları koruyarak haklarını gerekli olan her durumda tam zamanında kullanmasını bilecek, eşiyle ve çocuklarıyla bilinçli bir şekilde yaşayabilecek, sadakatli, şefkatli ve feragatli Türk annelerinin çoğalmasını ve yetişmesini sağlamaktı. Bu amaçla kadının iyi bir anne, eş ve sorumluluklarını bilen bir vatandaş olma rolünü de pekiştirmiş oluyorlardı (Kılıç, 1998).

1960'ların sonu ile 1970'lerin başında sosyalist örgütler kadınlar hakkında iki görüş ileri sürdüler. İlkinde cinslerin eşitliğinden hareketle, kadınların erkeklerle benzer olduğunu söyleyerek, kadınlar erkek gibi görünmeye ve erkek gibi davranmaya teşvik ediliyordu. İkincisinde ise, İslâm'ın kadını fitne kaynağı olarak göstermesine destek

olunarak kadın cinsel bir obje olarak gösteriliyordu. Türkiye’de var olan ayrımcı politikaları içselleştiren sosyalistler, sonunda aile kurumunu yüceltmış, kadınlar için “bacı” ve “ana” gibi cinsiyetsiz söylemleri benimseyerek kullanmışlardır (Kadıoğlu, 1998).

1975’te Meksika’da, Birleşmiş Milletler’ in düzenlediği ilk Uluslararası Kadın Konferansı’nda ortaya atılan en önemli iddialardan biri, modernleşme hareketlerinin beklenen sonuçları vermediği, hatta tam tersine cinsiyetler arasındaki uçurumu daha da derinleştirdiğidir (Kandiyoti, 1997). 1975 yılında Birleşmiş Milletler’in dünya çapında “Kadınların On Yılı” nı ilan etmesi ve Mexico City, Kopenhag, Nairobi’ de olmak üzere kadınların sorunları odaklı üç dünya konferansı düzenlemesi, 1995’te ise Pekin’de bir bilanço yapması, kadınların sorunlarının dünyada nasıl küreselleştiğinin kanıtı olmuştur (Unat, 1998). 1980’li yıllar Türkiye’de yeni feminist hareketin güçlendiği ve önem kazandığı yıllar olmuştur.

1986 yılında Semra Özal, Türk Kadını Güçlendirme ve Tanıtma Vakfı’nı kurmuştur. Bu vakıf Türk kadını dünyaya tanıtma işlevini de görüyordu. Buradaki amaç, kadınların çalışanlarından tarımda, kırsalda, kültürde, sanatta, ekonomide, politikada, sosyal yaşamda dayanışmalarının daha da güçlenmesini sağlamaktı (Kılıç; 1998). Yine aynı yıl Kadın Emeği Değerlendirme Vakfı kurulmuştur. Bu vakıf kadının emeğini gelir getirici yaratıcılığa dönüştürerek, sosyo-ekonomik statüsünü yükseltmeyi amaçlamıştır. Demokrasi Mücadelesinde Kadın Derneği (DEMKAD) 1988’de kurulmuştur. Derneğin amacı, kadınların toplumda erkeklerle mücadele edebilmeleri için koşulları oluşturup, toplumu bilinçlendirmektir. Bu dernek 1992’de kapanmıştır. 1989’da Kemalist kadınlar, İslâmcı tehditlere karşı Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’ni kurdular. Bu derneğin amacı, Atatürk’ün sayesinde (ilkeler ve devrimlerle) elde edilen kadın haklarının korunmasının, geliştirilmesinin, yaygınlaştırılmasının, gerçekleştirilmesiyle birlikte, kadınların siyasal alanda, ekonomik alanda, toplumsal yaşamda, yasalarda ve kültürde yer alan her türlü özgürlüklerden tam manasıyla yararlanmalarının sağlanmasıdır (Kılıç, 1998).

Türkiye’de 1989 yılında Ankara’da ilk feminist hafta sonu toplantısı yapılmıştır. Toplantının bildirgesi dünya genelindeki feminist söylem için örnek teşkil etmiştir. Bu bildirgeye göre kadınlar; cinsiyetlerinden dolayı ezilmekte ve sömürülmektedirler. Özel

alana (eve) hapsedilmektedirler. Doğurma hakkını sadece evlendikleri zaman edinebilirler. Doğan çocuğu annenin bakıp büyütmesine rağmen, sadece babanınmış gibi sayılarak, babanın kütüğüne kaydı yapılmaktadır. Kadınlar kendi bedenlerine ve kimliklerine sahip çıkamamaktadırlar (Kayhan, 1999).

1990'ların feminizmi, sokaklarda daha az görünen ancak, her türlü karar mercilerini etkileyebilecek bir meşruiyete sahip olmuştu. İlk kurumsallaşma çabaları kadına yönelik şiddetle mücadeleyi konu alıyordu. Feminist kadınlar, kadına yönelik şiddetle mücadeleyi sürekli olarak dillendirmişler ve bu mücadeleyi ülkenin gündeminde de tutmayı başarmışlardır. Bununla kadınlar tarafından kurulmuş ve kadın bakış açısıyla yürütülecek olan bir kadın danışma merkezi ve sığınak oluşturulması hedeflenmiştir (Işık, 2002).

1990'larda aile içi ve dışı şiddete maruz kalan kadınların sığınabilmeleri için "Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı" kuruldu. Burada kadınlara aynı zamanda hukuki ve psikolojik danışmanlık hizmetleri de verilmekteydi (Kılıç, 1998). 1990 yılında hem feminist hareketin gelişimini hem de kadınların statüsünü yükseltmek için uluslararası sözleşmelerin etkisiyle Devlet Bakanlığı'na bağlı Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü-KSSGM 25 Ekim 1990'da 3670 sayılı kanunla kuruldu (Kardam ve Ecevit, 2002). Kurulmasındaki amaç; Türk kadının özellikle eğitim seviyesini yükseltmek; ekonomik hayata tam anlamıyla katılımını sağlamak; sağlık, sosyal ve hukuk alanlarında güvenliğini sağlamak; kadının statüsünü geliştirmek adına eşitliği sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanda sağlayarak bunu geliştirmektir (N. Yılmaz, 1991). Kısaca bu kurum kadının, erkeklerin sahip olduğu bütün haklardan eşit bir şekilde yararlanacak seviyeye gelmesini, statüsünü yükseltmek, kadını her alanda geliştirmek, kadınlarla ilgili sorunlara çözüm üretmek ve kadınların bu gelişimini her yönüyle takip etmek için kurulmuştur.

KADER (Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği) 1997'de kurulmuş ve bu dernek, kadın hareketi içinde kurumsallaşmayı göstermek açısından önemli bir örgüt olmuştur. Bu derneğin amacı, Türkiye'de kadınların politikada ve karar verme mercilerinde yetki sahibi olmalarıdır (Kılıç, 1998). 90'lı yılların sonunda "Pazartesi" adlı dergi çıkarılmıştır. Bu derginin tek kuralı, kadınların lehine olan her şeyin desteklenmesi ve aleyhlerine olan her şeyin de karşısında olunmasıydı (Koçali, 2002.).

2000'lerde de düzenli olarak çıkıyor olması ve kadını farklı açılardan yansıtmalarıyla Türkiye'de en önemli kadın dergisi olmuştur (Kara, 2006). Ayrıca üniversite bünyelerinde kadın sorunları araştırma ve uygulama merkezleri de bulunmaktadır. Bunlar kısaca aşağıdaki gibidir (Alptekin, 2011, 39-41; Çilingiroğlu, 2001; <http://www.huksam.hacettepe.edu.tr>):

1. İstanbul Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (KAUM)
2. Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamını Araştırma Merkezi
3. Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (KASAUM)
4. ODTÜ Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans Programı
5. Çukurova Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (KADAUM)
6. Gazi Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi
7. Ege Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (EKAM)
8. Gaziantep Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (GÜKAMER)
9. 100. Yıl Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (YUKAM)
10. Çankaya Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi
11. Mersin Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (MERKAM)
12. Atılım Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi
13. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma, Uygulama ve Eğitim Merkezi
14. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi
15. Süleyman Demirel Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (SDÜKASAUM)
16. Muğla Üniversitesi Kadın Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi (MÜKAMER)

17. Kafkas Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (KSAUM)
18. Akdeniz Üniversitesi Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Araştırma ve Uygulama Merkezi (KATCAM)
19. Uşak Üniversitesi Kadın Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi
20. Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SAUKAM)
21. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kadın Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (KAM)
22. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Kadın Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESKAM)

Bu merkezlerin ilki 1989 yılında, sonuncusu 2009 yılında kurulmuştur. Amaçları genellikle kültür, eğitim, sağlık, siyaset ve ekonomi gibi alanlarında araştırma yapmak, bu konularla ilgili konferanslar vermek, kadını güçlendirme ve cinsiyete duyarlılık eğitimi vermek, kamudaki kurumların tekrardan yapılanabilmesi için çeşitli seminerler düzenlemek, gönüllü kadın kuruluşlarıyla işbirliği içinde olmak, kamudaki kurumları cinsiyetçilik yapılmaması için tekrardan yapılanmalarına teşvikçi olmak, bulunan erkek yöneticilerin cinsiyetçilik konusunda duyarlı olabilmesini sağlamak, kadının genel ya da yöresel sorunlarına ilişkin uygulamalı araştırmalarını yapmak ve geliştirilme olanaklarını sağlamak, okuma ve yazma eğitimleri düzenlemek, aile hukukuyla ilgili gönüllük esasına dayalı danışmanlık hizmetlerini ve mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin barınmalarına ilişkin sorunlarla ilgili pek çok konuda projeler gerçekleştirebilmek, lisansüstü eğitim gören öğrencilere ve topluma kadın ile aile konularında ders vermek ve bu konularda yayınlar yapmak, ulusal ya da uluslararası kurslar, seminerler, konferanslar ve sempozyumlar düzenleyerek, tüm bu amaçlara yönelik yayınlar, arşivler yapmak şeklinde sıralanabilir (Alptekin, 2011; Çilingiroğlu, 2001).

Kadınların evde koşulsuz itaatkâr ve hizmetli konumunda olmaları zamanla bu konumlarını evin dışında da devam ettirmelerine neden olmuştur. Erkeklerin de evde güç ve denetim sahibi olmaları, dış dünyada da aynı konumlarda yer almalarını sağlamıştır. Toplumda kadınların özellikle eğitim ve iş hakkında geri kalmalarının nedeni, erkeklerin kadınlara göre daha eğitilmiş, mesleki becerilerinin daha gelişmiş

olması, çalışma hayatına kadınlardan daha hızlı girerek çok daha çabuk yükselmeleridir (Bhasin, 2003). Geleneksel toplumlarda kadınlar ev içi işlerle meşgullerken, modern toplumlardaki kadınlar erkeklerin çalıştıkları işlerde çalışarak cinsiyet rollerini zamanla birbirine yakınlaştırmışlar. Kadının, sosyal yaşamda fazlaca görülmeye başlaması yeni problemleri de beraberinde getirmiştir. Şöyle ki geleneksel toplumlarda kadınların iş hayatında aktif olmaları, ev içerisindeki sorumluluklarına da bir külfet daha getirmiştir. Olması gerektiği gibi desteği görmeyen eşler arasında çatışmalar ve huzursuzluklar belirmiştir (Ersoy, 2009).

Geçmişten bu güne kadar, kadınların haklı olarak kendileri için verdikleri mücadeleye bakıldığında, temel sorunun erkeklerden ve erkeklerden yana bir zihniyete sahip olan kadınlardan kaynaklandığı görülmektedir. Kadın, belirli bir yaşa geldiğinde evlenmek, belirli bir yaşta çocuk yapmak zorunda bırakılmıştır. Kadın, çalışsa da çalışmasa da toplum tarafından, evin yükünün neredeyse tamamını kendi omuzlarında bulmuştur. Çünkü birey daha ilk başta ailesinden, okuldan, çevreden ve toplumdan bu öğretileri bir şekilde almış ve bunu içselleştirmiştir. Kadın toplumun adaletsizce dayattığı bu roller için mücadelesini vermiş, bu yolda kendisi için olması gereken pek çok hakkı elde etmiştir. Ama ne yazık ki ne elde ettiği haklar ne de kurulan dernek ve vakıflar kadınının toplumdaki ikincil konumunu silmeyi başaramamıştır. İşte tam bu noktada okula ve ders kitaplarına büyük bir görev düşüyor. Toplumsal cinsiyet rollerinin öğretildiği ve oturtulmasının sağlandığı okulda, verilen derslerin kitaplarında, toplumsal cinsiyet konusu o kadar iyi ve eşit bir şekilde yansıtılmalı ki bireyler olması gerektiği gibi davrandıklarında yadırganmasınlar, dışlanmasınlar ve ayıplanmasınlar. Bu konuya ışık tutmak için aşağıda eğitim ve öğretimde toplumsal cinsiyetin nasıl öğretildiği ve yansıtıldığı anlatılmıştır.

2.1.12. Eğitim ve Öğretimde Toplumsal Cinsiyet

Eğitim her insan için insani bir hak olmasının yanı sıra bir ülke için eşitlik, kalkınma ve barış gibi hedeflere ulaşmada elzem bir araç görevindedir. Cinsiyet ayrımı yapmayan bir eğitim anlayışı, kız ve erkek çocukların gelecekte olması istenen bireyler olabilmeleri için çok faydalı olacaktır. Eğitimin bireye kazandırdığı nitelikler kadınlar için de erkeklere olduğu kadar ulaşılabilir ve kazandırılabilir olmalıdır. Bir kadın ne kadar eğitilmiş olursa şüphesiz o kadar aile içerisinde sağlık, beslenme ve eğitim gibi

konularda kendini geliştirmiş olmasının yanında, karar alma sürecine katılmada da en büyük destekçi olacaktır. Eğitimde kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırmak için öncelikle kız ve erkek çocuklara eşit davranılmalı; onların tüm kapasitelerini ortaya koyabilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalı; fikir belirtme, din ve inanç gibi özgürlüklere saygı duyulmalı; eğitimde kullanılan her türlü materyalde kadın ve erkek için kalıpyargılı olmayan imajlar bulundurulmalı ve tüm bu söylenenlerin hepsine uygun okul ortamları oluşturulmalıdır. Bunların aksinin olması halinde; kadının toplumdaki eşitliğini kabul etmeyen, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren eğitimcilerden toplumsal cinsiyet konusunda duyarlı olmamaları ve kız çocuklarının öz güvenlerinin baltalanması şüphesiz gerçekleşecekler arasındadır (www.kadininstatusu.gov.tr -a).

Toplumsallaştırma işlevinin yerine getirilmesinde ve denetlenmesinde en önemli rolü bireyin ailesinden sonra okullar yerine getirmektedir. Okulların, içinde bulundukları toplumun kültürünün, değerlerinin ve davranış modellerinin devamını sağlayan bir işlevleri de vardır. Ataerkil toplumlarda, kendini devam ettirme ve meşrulaştırma işlevinde örgün ve yaygın eğitim sistemi kullanılmaktadır. Okullar toplumsallaştırma işlevlerini yerine getirirken, bunu eğitim süreci içinde yer alan derslerle, uygulamalarla ve davranışlarla bireylere benimsetmenin yanı sıra, derslerde kullanılan ders kitapları yoluyla da toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet kalıp yargıları gelecek kuşaklara pekiştirerek aktarmaktadırlar.

Uygun olmayan davranışlar karşısında verilen ceza, uygun olan davranışların yapılması durumunda ise kullanılan ödül ve onay sistemiyle okul, toplumun bireylerden beklentilerini gerçekleştirici büyük bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece birey ilk eğitim yeri olan ailesinden sonra, nasıl bir davranış gösterirse onay göreceğini ve hangi davranışın onay görmeyeceğini, ikinci eğitim yeri olan okulda öğrenir. Bu süreç, toplumsal kimliğin oluşması sürecidir ve cinsiyet kavramından bağımsız olarak oluşturulması mümkün değildir. Üniversite eğitimi de dâhil olmak üzere okul süreci en az 16 yılda tamamlanacağı düşünüldüğünde, okullarda ve okul dışında geçen vakit, bireyin ailesiyle birlikte geçirdiği vakitten çok daha fazla olmaktadır. Kimlik ve cinsiyet hakkında oluşturulacak her şey, aileden daha çok okullardan bizlere kalan iyi-kötü, doğru-yanlış bir mirastır. Bu nedenle okullar üstlerine düşen bu sorumluluğu lâyıkıyla yerine getirmek mecburiyetindedirler. Bunu da ancak iyi yetişmiş demokratik

öğretmenler ve iyi hazırlanmış demokratik ders kitapları sayesinde yapabilirler. Çünkü eğitim cinsiyetçilikten arınmış bir toplumsal yapı için gerekli olan toplumsal değişmeyi ve gelişmeyi sağlayabilecek en temel faktördür.

Eğitim kurumları, toplumsal cinsiyet rollerinin hem yeniden üretilmesini sağlayan hem de kız ve erkek için eşitliği sağlayabilecek güce sahiptirler (Esen ve Bağlı, 2003). Cinsiyetle ilgili roller, kalıpyargılar, beklentiler okullarda açıktan ya da gizli bir şekilde sunularak, benimsetilirler. Böylece çocuklar, okul tarafından geleneksel cinsiyet rollerine uygun olan davranışları geliştirmeye yöneltirler. Beraberinde bir kadına ve bir erkeğe, cinsiyetlerine uygun davranışların nasıl olması gerektiği hem sunulur hem de hissettirilir (Tan, 2000'den aktaran: Asan, 2006). Tarihte tüm toplumlar da eğitim olanaklarından yararlanmanın erkeklere ait bir hak olduğu, kadınların bu haktan yararlanabilmek için çok ciddi mücadeleler verdikleri, günümüzde bile halen eğitime erişim sürecini pek çok ülkenin tamamlamadığı bilinmektedir.

Yapılan bir çalışmaya göre kız çocuklarının toplumdaki kendilerine biçilmiş olan ikincil konumlarını öğrenerek içselleştirmelerinde okulun, ders programlarının, ders kitaplarının, pedagojik yöntemlerin, konuların işlenişinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin büyük bir rol oynadığı saptanmıştır (Masconi, 1989 ve 1994'den, Duru- Bellat, 1990'dan aktaran: Güvenli ve Tanrıöver, 2009).

Sosyal-psikoloji uzmanı Anna Dafflon-Nouvelle, toplumsal cinsiyet davranışlarının aktarımının ergenlik öncesi dönemde gerçekleştiğini, ergenlik çağında cinsiyetler arasındaki eşitliği sağlamaya çalışmanın çok yararlı olacağını ancak bu tür önlemlerin sadece bu yaşlarda alınmasının yetersiz olacağını, çünkü toplumsal normların birey tarafından içselleştirilmesinin çok daha önce başladığını önemle belirtmektedir (Güvenli ve Tanrıöver, 2009).

1949'dan itibaren Türkiye'nin üyesi olduğu Avrupa Konseyi, 12 Kasım 2007 tarihinde, üyesi olan 47 devletin eğitim sistemlerinin her düzeyde toplumsal cinsiyet eşitliğine ulaşabilmeleri için, her devletin yasalarına toplumsal cinsiyet eğitimi özümseterek geliştirmeleri ve desteklemeleri hakkında bir tavsiye kararı almıştır (Council of Europe, 2007'dan aktaran: Tan, 2008). Okulların, davranışları olumlu bir şekilde değiştirmede iyi bir araç olabileceği, toplumdaki bireylerin farkındalıklarının

geliştirilmesinde, yanlış bilgilerin düzeltilmesinde, yeni davranış modellerinin sunulmasında, toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesinde toplumda özel bir konumlarının oldukları sürekli vurgulanmaktadır (Tan, 2008).

“Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” adlı kitap, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü yayınlarındandır ve bu kitapta şu ifadelere yer verilmektedir; eğitim, toplumsallaşmaya, toplumun kültür mirasının aktarılacak cinsiyetçi bakış açısının kazanılmasına hizmet eder. Eğitim bu işlevini her kuşağın bıraktığı yerden devralarak sürmesini sağlar. Bu da, o toplumun değerlerinin ve toplumsal normlarının örgün ve yaygın eğitimle öğretilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu öğretim cinsiyetçi bakış açısının kazanılmasını da içermektedir (Arslan, 2000).

Bir okuldaki öğretmenlerin yaşadıkları toplumun kültüründeki, toplumsal cinsiyet rollerindeki ayrımcılığının ne kadar farkında oldukları ve bu ayrımcılığa karşı tavırları; ders verdikleri sınıftaki çocuklarla olan iletişimlerini, aralarındaki tavırları ve davranışları da etkilemesi muhtemeldir. Bu nedenle sadece ders kitaplarındaki cinsiyetçilik değil, öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının da ölçülmesi şüphesiz eğitimdeki cinsiyetçiliğin yeniden nasıl üretildiğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler okullarda öğrendikleri her türlü bilgiyi, davranışı sadece derste kullanılan araç-gereçler sayesinde değil, bizzat yaşantıları yoluyla öğrenirler. Gök (1993’ten aktaran: Asan, 2006)’e göre bir öğretmenin içerisinde büyüdüğü toplumda sosyalleşmesi, aldığı eğitimi toplumsal cinsiyet rollerinde nelerin geleneksel nelerin olması gerekenler olduğu konularını sorgulamalarına engel teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda; öğretmenler bulundukları okulun erkeklerin egemenliğine sahip olup olmadıklarını hiç sorgulamadıklarını hatta görmezden geldiklerini ve bu nedenle de cinsiyetçiliğe, ders kitaplarında yer alan cinsiyetçilik yapan her türlü içeriğe hiçbir şekilde dikkat etmedikleri tespit edilmiştir (Gök, 1993’ten aktaran: Asan, 2006).

Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları, özensiz davranışları ve ayrımcılıktan rahatsız olmamaları öğretmenlerin de cinsiyetçiliği içselleştirmiş olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Okullarda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısının etkisi altında kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıkları belirtilmektedir (Vatandaş, 2007). Toplumsal cinsiyet ilişkileri bağlamında okul ortamı eril iktidarın hâkim olduğu bir yer olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Cinsiyetçiliğe karşı verilen savaş, ataerkil toplum yapısının olduğu her türlü alanda yer aldığı gibi okullarda da yer almaktadır. Bu mücadelede önemli olan cinsiyetler arası eşitliği sağlayabilmektir ki (Ünal, 2003) bu görev de okullara düşmektedir. Okullarda yapılan en bariz cinsiyetçiliklerden biri, bir kadının müdür olduğunda kendisi için Bayan Müdür denilmesidir. Oysaki hiçbir erkek müdürden Bay Müdür gibi bir unvanla bahsedilmemektedir. Sanki müdür kelimesi aslında bir erkeğe aitmiş de, kadınlardan müdür olduğunda bayan olduklarını belirtmek amaçlı kullanılmaktadır (Gök, 2004'ten aktaran: Asan, 2006). Bunun yanında yine aynı şekilde kadın bir öğretmene hoca hanım denilirken, erkek öğretmenlere sanki öğretmenlik erkeklere aitmiş gibi hocam diye hitap edilmektedir. Şüphesiz bu örneği pek çok meslekle artırmak mümkündür.

Okullardaki müfredat programları, erkeklerle kızları sistematik olarak ayırmasa da, öğretmenlerin beklentileri, okul ritüelleri ve gizli bir müfredatın varlığı toplumsal cinsiyet farklılıklarını bir şekilde vurgulamaktadır. Örneğin, kız çocuklarının okul üniforması olarak etek veya elbise giymeye mecbur tutulmaları, toplumsal cinsiyette yapılan yönlendirmeye bir örnektir. Ayrıca kız öğrencilerin rahat bir şekilde oturup kalkmaları, koşuşturmaya dayanan oyunlara katılmaları söz konusu olduğunda daima sınırlandırıldıkları görülmektedir (Giddens, 2000). Aynı şekilde meslek okullarının ders programlarına bakıldığında, cinsiyetle ilgili belirgin farklar vardır. Örneğin kız enstitülerinde çocuk bakımı, ev idaresi, dikiş dikme, yemek yapma gibi konular ders programlarının vazgeçilmezidirler. İşte bu programlar sayesinde kızlara gelecek yaşamlarındaki evlerini düzenli, sağlıklı, ekonomik bir şekilde idare etme yollarını öğreten hem teoriksel hem de pratiksel bilgiler vererek, mutlu bir yuva kurmaları amaçlandığı görülmektedir. Günümüzde bu eğitim kız meslek liselerinde devam ettirilmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu 1924 yılında çıkarıldığında, eşit eğitim olanağı sunan ve aynı diplomayı veren eğitim kurumlarında lâikleşmeyi, merkezileşmeyi ve ayrıca ders programlarının da standartlaşmasını öngörmekteydi. Fakat okul programlarında yer alan bazı derslerde, cinsiyetçiliğin nasıl yapıldığı çok açık görülebiliyordu. Örneğin, beden eğitimi dersi yalnızca erkek öğrencilere öğretilirken, kızlara dikiş, çocuk bakımı, ev idaresi gibi dersler öğretiliyordu (Arat, 1980).

Bunun nedeni toplumda kız çocukları için düşünülen yargılardır. Çünkü toplumda kız çocukları için düşünülen genel yargı şu şekildedir: Kız çocuk eninde sonunda evlenip gidecek ve en önemli rolü olarak görülen anneliği, ev işlerini, yaşlı ve çocukların bakımını eninde sonunda üstlenecektir. Bu nedenle eğitimi olmasının pek bir gereği ve önemi yoktur. Çünkü onların eğitime harcanacak zaman ve para, aileler için bir kayıp olarak algılanmaktadır. Okullarımızda bu rolleri pekiştiren cinsiyetçi uygulamaların olması, kadını geleneksel rolünde gösteren ve anlatan ders kitaplarının bulunması, kız çocuklarının geleneksel rollerine uygun gösterilen hemşirelik, öğretmenlik, biçki-dikiş vb. alanlara yönlendiren eğitim sisteminin mevcudiyeti, kız öğrencileri okulda toplumun istediği rol kalıbına girmeye yönlendirmekte kesinlikle etkilidir (Demiroğlu, 2008). 1930 yılına ait ilk Mektepler Müfredat Programı, Ev idaresi ve Aile Bilgisi dersinin amaçlarına bakıldığında kime, neyin neden öğretilmek istendiği çok açıktır (İlkmektep Müfredat Programı, 1930'dan aktaran: Gümüsoğlu, 2013):

- Çoğunluğu yüksek bir tahsil görmeden ev kadını olacak kızlarımıza, görevleri hakkında önemli bilgi ve fikirler vermek,
- İyi bir evin ve iyi bir ev kadının nasıl olması gerektiğini kendilerine anlatmak,
- Ev ekonomisinin başlıca esaslarını öğretmek.

Yazar tarafından bilinçli bir ev kadını yetiştirilmesi amaçlandığı ortadadır. Yani evlenmiş bir kadının dört dörtlük yapması gereken işlerin neler olduğu ve nasıl yapılması gerektiği kız çocuklarına nakış nakış işlenmiştir.

1923'te Mustafa Kemal Atatürk, kadınların yeri hakkında İzmir halkına, o günün önemli ihtiyaçlarından birinin de kadınların her alanda yükselmelerine katkı sağlamak olduğunu, kadınların da âlim ve fen bilgini olarak erkeklerin geçtikleri bütün öğrenim derecelerinden geçmelerinin gerektiğini, kadınların sosyal hayatta erkeklerle beraber yürüyerek birbirlerinin en büyük yardımcısı olmaları gerektiğini önemle vurgulamıştır (Taşkiran, 1973'ten aktaran: Gümüsoğlu, 1994).

Eğitim ve öğretimde varılması gereken hedefleri KADER [Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği] (2003), altı ana hedefe ve bunları da alt hedeflere ayırmıştır. Bu hedeflerden beşincisi ayrımcı olmayan eğitim ve öğretimi geliştirmek ana hedefi adı altında aşağıdaki alt hedeflere ayrılır:

- Bütün ilgili dernek, öğretmen ve kamu personeli ile beraber çalışarak eğitim ve öğretimin tüm basamaklarında cinsiyetçilikten ayıklanmış eğitim-öğretim materyalleri, müfredat ve ders kitapları geliştirerek, detaylı öneriler hazırlanmalıdır. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, Sivil Toplum Kuruluşları [STK], Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü [KSSGM] ve Üniversitelerin Kadın Araştırma Merkezleri'dir.

- Eğitim fakülteleri, öğretmenlerin ve eğitimcilerin, kadınla erkeğin ailedeki ve toplumdaki rollerini, statülerini ve katkılarını cinsiyetçi önyargılardan arındırılmış bir biçimde anlamalarını ve cinsiyet eşitliğine duyarlı olmalarını sağlayacak eğitim programlarını ve malzemelerini geliştirmek zorundadırlar. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, KSSGM, Üniversitelerin Kadın Araştırma Merkezleri ve Eğitim Sendikaları'dır.

- Cinsiyetçilikten arındırılmış ders kitapları ve ders materyallerinin hazırlanması için çalışılmalıdır. Bu amaçla MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu içinde ayrı bir komisyon oluşturularak, halen okutulmakta olan ders kitapları dâhil, her türlü ders kitabı cinsiyetçilikten arındırılmalı ve cinsiyet eşitliğine duyarlılığı sağlayacak çalışmalar acilen yapılmalıdır. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, Talim Terbiye Kurulu, Aile Araştırma Kurumu, KSSGM, STK'lar, Özel sektör ve Okul Aile Birlikleri'dir.

- Toplum için, özellikle de anne ve babalar, kız ve erkek çocuklar hakkında cinsiyet ayrımcılığı içermeyen bir eğitimin verilmesinin önemi ve ailedeki sorumluluklarda kız ve erkek çocukların eşit pay almaları konularında eğitimler ve bilgilendirme programları hazırlanmalıdır. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, Ulusal ve Yerel Medya, KSSGM, Üniversitelerin Kadın Araştırma Merkezleri, Okul Aile Birlikleri ve Eğitim Sendikaları'dır.

- İlk başta köy okulları olmak üzere, eğitimin her düzeyinde kadın öğretmenlerin yer almasının, kız çocukları için okulu çekici hale getirebilmek ve kız çocuklarının okula devam edebilmelerini sağlamak bakımından önemli olduğu bilinciyle, kadın öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin mesleki koşullarını iyileştirici, geliştirici, statülerini artırıcı ve destekleyici uygulamalar geliştirilmelidir. Bunda

sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, KSSGM, Çalışma Bakanlığı, Maliye bakanlığı ve Eğitim Sendikaları'dır.

- Eğitimin her düzeyinde yer alan karar alma pozisyonlarında, özellikle eğitim yönetimi alanında, kadınların sayısını artıracak çalışmalar yapılmalıdır. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, STK'lar, KSSGM, Üniversitelerin Kadın Araştırma Merkezleri ve Sendikalar'dır.

- Toplumsal cinsiyet eşitliği için, ırk, din ve düşünce gibi farklılıkların eğitimin tüm kurumlarında saygı ile karşılanması sağlanmalıdır. Bunda sorumlu olacak kurum ve kuruluşlar: MEB, ilgili devlet kurumları, STK'lar ve KSSGM'dır.

2.1.12.1. Eğitimde toplumsal cinsiyet temsiline geçmişi

II. Dünya Savaşı'nı takiben demokratikleşme ve insan hakları alanında dünyada önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu çerçevede, özellikle gelişmiş dünyada bireye verilen önem artmış ve erkeğin yanında kadının toplumdaki statü, rol ve sorumlulukları tartışma konusu yapılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan kavramlardan bir tanesi de toplumsal cinsiyettir. 1950'lerden itibaren modern dünyanın gündemine girmeye başlayan bu kavramın değişik tanımları bulunmaktadır. Örneğin UNESCO (2009) toplumsal cinsiyeti, kadınlardan ve erkeklerden toplumun sosyal ve kültürel olarak bekledikleri roller diye tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda ise; kişinin toplumdaki kimliği olarak kavramlaştırılmış ve bir kişinin kadın ya da erkek olduğuna dair öz algısı şeklinde ifade edilmiştir (Marshall, 2000'den aktaran: Sayer, 2011). Toplumsal cinsiyet, doğumdan itibaren insanlara toplum tarafından verilen roller, yüklenen sorumluluklar ve görevlerin toplum tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Bu kavram kendi içinde bireyi, kültürü, toplumu, davranışları ve psikolojiyi de kapsamaktadır. Her toplum, içinde barındırdığı erkek ve kadınlardan bir takım roller, görevler ve sorumluluklar beklemektedir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere, özellikle demokratikleşme, feminist hareketler ve insan hakları alanında meydana gelen gelişmeler, toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının önemini arttırmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışı, her alanda kadın, erkek ve çocukların (kız-erkek) eşitliği esasına dayanmaktadır. Bu anlayış aynı zamanda, toplumsal cinsiyeti oluşturan unsurların her alanda eşit temsili fikrini

gündeme getirmiştir. İnsanlar arasında her alanda eşitliğin sağlanması fikri, aynı zamanda insan haklarının yerine getirilmesinin temel öğelerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (UNESCO, 2009). II. Dünya Savaşı sonrası insan hakları ve demokrasi alanında meydana gelen değişim ve gelişmeler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi yanında eğitimi de etkilemiştir. Özellikle, demokratik eğitim anlayışı, eğitimin her alanını doğrudan etkilemiştir. Bu çerçevede, öğretim ortamları, programları, ders kitapları ve eğitimin diğer unsurlarının demokratik değerleri yansıtacak ve geliştirecek şekilde yapılandırılması gerektiği fikri kabul edilmiştir. Örneğin demokratik sınıf ortamı açıklanırken, demokratik sınıf ortamında adalet, dürüstlük ve fırsat eşitliğinin yerine getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Black, 2012).

Demokratik sınıf ortamının temel öğelerinden birisi olan fırsat eşitliği anlayışı, kadınlara ve erkeklere eğitimden eşit oranda faydalanma imkânını da gerektirmektedir. Buna ilaveten, demokratik sınıf ortamı fırsat eşitliğinin her türlü eğitim ortamında ve öğretim materyallerinde kadın ve erkeğin eşit oranda temsilini öngörmektedir (Black, 2012). Bu materyallerden en önde gelenlerinden birisi, ders kitaplarıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği anlayışının uluslararası resmi antlaşmalara girmesinin geçmişi, 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne kadar gitmektedir (UNESCO, 2009). Yukarıda da belirtildiği üzere eğitimde fırsat eşitliğinin önemli bir ayağı kadınların ve kızların eğitimden erkekler kadar yararlanmasının yanında, öğretim materyallerinde dengeli bir biçimde temsil edilmeleridir (UNESCO, 2009). 1948'den bu yana bu konu, uluslararası toplumun gündeminde olup, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında özellikle kadının eğitime katılımı ve öğretim materyallerinde temsiliyle ilgili bir dizi etkinlik düzenlenmiştir. Bunlardan en öne çıkanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (UNESCO, 2009; Global Issues, 2012):

- 1960: Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Düzenleme (Paris)
- 1979: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (Birleşmiş Milletler New York)
- 1980: Birleşmiş Milletler Kadının On Yılı Konferansı (Kopenhag, Denmark)
- 1990: Dünya Herkes İçin Eğitim Bildirgesi (Jomtien, Tayland)

- 1995: Dördüncü Dünya Kadın Konferansı Eylem Deklarasyonu ve Platformu (Pekin, Çin).
- 2000: Dünya Eğitim Forumu: Herkes için Eğitim: Toplu Taahhütleri Toplantısı (Dakar, Senegal).
- 2000: Birleşmiş Milletler Binyıl Bildirgesi (Birleşmiş Milletler, New York).
- 2005: İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı Eylemi (Birleşmiş Milletler Planı; New York)

Uluslararası düzeyde düzenlenmiş olan yukarıdaki etkinliklerde eğitimde fırsat eşitliğinin yanında, bütün toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kaldırılması istenmektedir. Özellikle 1979 yılında yürürlüğe giren “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi” nin (CEDAW) 10. maddesi, taraf devletleri eğitim sürecinde kadınların erkeklerle eşit seviyede haklara sahip olmaları hususunda bağlamaktadır (Türk Hukuk Sitesi, 2012). Yine aynı sözleşme eğitim programları ve ders kitaplarının gözden geçirilerek bu alanlardaki cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasını istemektedir (Türk Hukuk Sitesi, 2012). Başka bir deyişle eğitimde kadın-erkek eşitliğinin sağlanması için tüm önlemlerin alınmasını tavsiye etmektedir. 1980 yılında Birleşmiş Milletler tarafından Danimarka’da düzenlenen “Kadının On Yılı Konferansı”nda taraf ülkelere her alanda kadın erkek eşitliğinin sağlanması için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili olarak yapılan diğer bir sözleşme ise, New York’da 2000 yılında düzenlenmiş olan “Birleşmiş Milletler Binyıl Bildirgesi”dir. Bu bildirgede cinsiyet eşitliğiyle ilgili önemli kararlar alınmıştır. Dünya liderleri tarafından kabul edilen bildirgede 2015 yılına kadar eğitimde tam bir cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedeflenmektedir (UNESCO, 2004’ten aktaran: Tan, 2011). Bütün bu çalışmalar eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, özellikle kadınların ve çocukların aleyhine olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocuklarının eğitime erişim düzeyi ile eğitimde cinsiyet ayrımcılığını kapsamaktadır (Tan, 2011).

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocukların rolleriyle ilgili kalıp yargıların eğitimin her aşamasına yansımalarıyla ilgilidir. Eğitim sürecinde özellikle öğretim programları ve ders kitaplarında eğitimde cinsiyet eşitsizliği

bariz bir şekilde görülmektedir. Bütün bu gelişmeler gelişmiş dünyada öğretim materyallerinde, özellikle de ders kitaplarında kadınların ve erkeklerin eşit oranda temsil edilmesine yönelik çalışmaları başlatmıştır (UNESCO, 2009). Bu çerçevede Amerika, Kanada ve Batı Avrupa’da tarih ve diğer ders kitapları, alınan kararlar doğrultusunda toplumsal cinsiyet temsili bakımından eskiye oranla daha iyi bir hale getirilmiştir (Black, 2012).

Ders kitapları UNESCO’nun kurulduğu tarih olan 1946 yılından itibaren gözden geçirilmektedir. UNESCO’nun kuruluşundan bu yana, ders kitaplarının barışa ve uluslararası işbirliğine katkı yapacak şekilde düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar olup, bu kurumun ders kitaplarıyla ilgili bir diğer çalışma alanı ise, bu materyallerde kadınlara yönelik cinsiyet eşitsizliğinin önlenmesiyle ilgilidir (UNESCO, 2009). Ders kitapları, hazırlandığı toplumun kimlik ve kültürel değerlerini yeni nesillere aktarmanın yanında, o toplumda kadın ve erkeğe verdiği statü ve rolleri de yansıtan unsurlardır. Bu sebeple, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının gelişmesinde ders kitapları, özellikle sosyal bilimlere dayalı ders kitapları, önemli rol oynamaktadır. Bu durum ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin ve özellikle kadınların, kız ve erkek çocukların nasıl temsil edildiğini gündeme getirmiştir.

2.1.12.2. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi şüphesiz ders kitaplarıdır. Günümüzde teknoloji alanında dünyada önemli değişim ve gelişmeler yaşanmasına karşın, dünyanın büyük bir kısmında dijital olmayan ders kitapları hâlâ önemini devam ettirmektedir. “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” (Bayrakçı, 2004’ten aktaran: Asan, 2006, 83) olan ders kitapları, toplumların yetişen nesle kazandırmak istediği değerlerin de önemli bir taşıyıcısı konumundadır.

İlköğretim çağı eğitimin toplumsallaştırma işlevinin yoğun olarak yaşandığı bir kademe olması bakımından çok önemlidir. Çünkü bu süreçte öğretmenler öğrencilerine, kendilerinin cinsiyetçilik barından bir eğitim sisteminin ne kadar farkında olup olmadıklarına bağlı olarak, genellikle erkek egemen değerleri öğretir ve

benimsemelerini sağlarlar. İşte okullar bu özellikleriyle toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilerek devamının sağlandığı çok mühim yerlerdir. Tam bu noktada konuların öğretildiği ders kitaplarının da bu bakış açısını yansıtan bir ayna olduğunu görmekteyiz (Gök, 2004'den aktaran: Asan, 2010).

Ders kitabı, eğitim programı için hem tamamlayıcı hem de sınıf içi uygulamalara kılavuzluk edici temel bir kaynaktır. Ders kitaplarının sağladığı katkıların bir kısmını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Alkan, 1995'ten, Apple ve Christian-Smith, 1991'den, Bierstedt, 1955'den ve Çoşkun, 1996'dan aktaran: Esen ve Bağlı, 2003):

- Öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eder,
- Öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte sınıf içinde verilen tüm bilginin %99'unu iletir,
- İçerdiği bilgilerle toplumsal gerçekliğin belli bir açıdan kurulmasına yardım eder,
- Açık ya da gizli bir şekilde toplum tarafından kabul görmüş davranışları, gelenekleri, tutumları, töreleri ve mitleri aktarır ve toplumsallaştırma işlevini de yerine getirir.

Ders kitapları, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, bireyin, çevresi ve yaşadığı toplumun normları dışında, dünyaya dair algılarını da oluşturur. Yani birey ders kitabı sayesinde, hem kendi toplumunun hem de diğer toplumların ortak değerlerini, düşünme biçimlerini ve zihniyet kalıplarını da öğrenir (Tanrıöver, 2003).

Ders kitabındaki bilgiler yazılı olmaları nedeniyle, öğretmenin verdiği sözlü bilgiden daha kalıcı olmaktadır. Burada yer alan bilgilerin, hem toplum hem de bilgileri öğrenen kişi için doğru oldukları kabul edilir. Bu nedenle ders kitabında yer alacak her cümle bireylerin gelişimlerine olumlu ya da olumsuz olarak etki edecektir. Gelecekteki erkek ve kadın profillerinin oluşmasına yapacağı katkı düşünüldüğünde, özellikle toplumsal cinsiyetin nasıl yansıtıldığı konusunda ders kitapları büyük öneme sahiptir. Eğitim sistemi, kadının toplum içerisinde rollerini biçimlendirmede oldukça etkilidir. Okular için yazılan ders kitaplarında kullanılan dil, görseller ve semboller, toplumda bir kadın modeli oluşturarak, ders kitapları aracılığıyla bir kadından beklenen davranış kalıplarını bireye yüklemeye çalışılmaktadır (Macionis ve Plummer, 2002).

Pek çok araştırma göstermiştir ki toplumsallaşma sürecinde önemli bir paya sahip olan okul ve bu süreçte en temel araç olan ders kitapları, kız ve erkek çocuklarının toplumsal cinsiyet kimliklerinin oluşumunda çok etkilidirler (Davies, 1995'ten, Freeman ve McElhinny, 1999'dan, Tajmajian, 2000'den ve Wharton, 2000'den aktaran: Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007). Ders kitapları öğrencilere bir yandan ilgili alanda bilgi sağlarken, diğer yandan ise öğrencilere onlara fark ettirmeden kendileri için belirlenmiş cinsiyet rollerini de sunar. Ders kitapları ve eğitim kurumlarıyla geliştirilen cinsiyet bilinci, bireylerin öteki toplumsal davranışlarını da etkiler (Davies, 1995'ten, Freeman ve McElhinny, 1999'dan, Tajmajian, 2000'den ve Wharton, 2000'den aktaran: Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007). Özellikle ilköğretim düzeyindeki ders kitapları, çocukların tarihsel algılarını ve toplumsal konumlarını biçimlendirmede önemlidirler. Çünkü bu ders kitapları bahsi geçen toplumsal iş bölümünü doğal bir cinsiyet hiyerarşisi içerisinde sunar. Kitaplarda kullanılan kelimeler, cümleler, metinler, rakamlar ve her türlü görsel materyal aracılığıyla çocuklar toplumsallaştırılır (Gümüšoğlu, 2013).

Ders kitapları, toplumsal yapılanmada daha eşitlikçi bir yapının oluşmasına ve cinsiyetçilikle mücadele edilmesine hizmet edebileceği gibi, hâlihazırda bulunan cinsiyetçi kalıpların korunmasına ve tekrardan üretilmesine de hizmet edebilir. Bu nedenle ders kitaplarının cinsiyetçiliğe karşı yansıttığı bakış açısı çok önemlidir. Daha önce ülkemizde ders kitaplarında cinsiyetçilikle ilgi yapılan pek çok araştırma, ders kitaplarının kadınlar ve erkekler açısından eşitsiz ilişkileri yansıtan ifadeleri ve resimleri içerdiğini göstermektedir. Bu ders kitapları, ülkemizde cinsiyetçilik ve ataerkilliğin korunmasına ve yeniden üretilmesine hizmet eden bir içerikle karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarında cinsiyete bakıldığında genellikle kızlar için; zariflik, güzellik ve itaatkârlık övülürken, kızların bağımlı duygusal ve fedakâr olarak tanımlandıkları görülmektedir. Erkekler ise kızların aksine; korkusuz, çalışkan, güçlü, sert ve başarılı olarak tanımlanmışlardır (Külahçı, 1989'dan aktaran: Yorgancı, 2008). Son yıllarda UNESCO önderliğinde yapılan eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığı önlemede ders kitapları, kaldıraç olarak görülmektedir (Brugilles ve Cromer 2008'den aktaran: Güvenli ve Tanrıöver, 2009). Tüm eğitim düzeylerinde ve alanlarında, neredeyse bütün ders kitaplarında kadınların aleyhine olacak bir şekilde cinsiyet ayrımcılığı yapılmaktadır (Tanrıöver, 2003).

Ders kitaplarıyla aktarılan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıpyargılar, toplumda yer alan güç ilişkilerinin erkekten yana olmasını daima pekiştirmektedirler. Bu yapılanmadaki kadına bakıldığında duygusal, zayıf, korkak, güçsüz, edilgen, yeteneksiz, vb. pek çok olumsuz kişilik özelliklerle karşımıza çıkmaktadır. Kadının kimliğini ve toplumdaki yerini gösteren bu kalıpyargılar, sosyal yaşamda kadının kendi değeri ve üstleneceği görevlerini ortaya koyar. Ayrıca kadınların, ne olduklarıyla ve ne olabilecekleriyle ilgili sunulan imgeler, kız öğrencilerin eğitimsel gelecekleriyle ilgili alacakları kararlarda belirleyici bir rol oynamaktadır (Stanworth, 1990'dan aktaran: Esen ve Bağlı, 2003).

Ders kitaplarında yer alan müdürler hep erkek olarak resmedilmişlerdir. Bunun nedeni ise yöneticiliğin daha çok erkeklere özgü bir iş olarak görülmesidir. Çocukların sürekli olarak gördükleri bu resimler, kadına ve erkeğe ait zihinlerinde cinsiyet rollerini oluşturmaktadır (Çelik, 2008). Kadınlar okul kitaplarında erkeklere göre az resmedilirken, genelde belirli cinsiyet rollerinde gösterilmektedir. Genellikle kadınlar daha çok bir anne ve ev işlerini yaparken, erkekler ise her hangi bir mesleğe dair işleri yaparken gösterilmektedirler. Bu kitaplar çocukların cinsiyet algılarını hep belirli kadın ve erkek modelleri ile doldurarak, belirli kalıpyargılar ve tutumlar kazanmalarında pekiştirici rol oynamaktadır (Dökmen, 2006).

Türkiye'de bulunan okullardaki farklı düzeylerin ders kitaplarında ve materyallerinde, kadınları ve erkekleri toplumsal cinsiyete göre yeniden üretmeleri konusunda, 1990'larda akademik bir duyarlılık başlamıştır (TÜSİAD, 2000'den aktaran: Tan, 2008). Türkiye'nin 4. ve 5. Birleştirilmiş CEDAW raporuna göre KSSGM konuyu 2000–2001 çalışma programına koyarak, araştırma projelerini ve yayınları desteklediğini açıklamıştır (KSSGM, 2001'den aktaran: Tan, 2008). Ayrıca bu raporda, toplumsal cinsiyet rolleri ve insan hakları açısından ders kitaplarının incelenmesinden sorumlu olan komisyonların incelemelerini “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”ni dikkate alarak yaptıkları da belirtilmektedir. Bu raporda yer alan ölçütlerin bazıları aşağıdaki gibidir (KSSGM, 2003'ten aktaran: Tan, 2008):

- Kitaplarda yer alacak cinsiyetlere eşit sayıda yer verilir.

- Kitap içeriğinde ve kitapta yer alacak örneklerde, cinsiyetler birbirine eşit davranan ve birbirlerine saygılı şekilde temsil edilmeli ve yine o şekilde görsellerde yerlerini almalılardır.
- Cinsiyetler aile içerisindeki iş bölümünde ve mesleklerde de eşit bir şekilde temsil edilmelidirler.
- Kadın cinsiyeti özel alan dışında çeşitli toplumsal rollerde, yönetici rollerinde ve karar alma mekanizmalarında da gösterilmelilerdir
- Anne ve baba rolleri toplumsal cinsiyete göre bir denge içerisinde dikkate alınarak sunulmalıdır.

Yukarıdaki maddelerden yola çıkılarak, genelde kadınların gerek bahsedilmelerinde gerek resmedilmelerinde erkeklerle karşılaştırıldığında geride kaldıkları söylenebilir.

Ders kitaplarında yapılan taramalar, cinsiyet ayrımcılığının direkt değil de dolaylı bir şekilde yapıldığını, resimlerde kadınların azınlıkta kaldığını, en önemli sorumluluklarının ise analık olarak tanımlandığını göstermektedir (Gök, 2003'ten aktaran: Tan, 2008). Cinsiyet ayrımcılığı matematik ders kitaplarında yer alan örneklerde de yer almaktadır. İlginçtir ki kadın-erkek ayrımcılığı yapılmasının çok yanlış olduğunu belirten ders kitaplarında bile, toplumsal cinsiyetle ilgili önyargılar yer almaktadır. Kadın ve erkeğin geleneksel olmayan roller içerisinde gösteren bir ders kitabında erkek çocuk masayı hazırlamaya yardım ederken gösterilen görselin hemen altında: “*annem yemek yapar, babam işe gider*” (Atlıhan, Eren, ve Fidan, 2006'dan aktaran: Tan, 2008) cümlelerine yer veren bir şiir bulunurken; bir edebiyat ders kitabı erkeklere, “*Fatih'in İstanbul'u fethettiği yaştasın*”; kız çocuklara ise, “*Fatih'ler doğuracak yaştasın*”, şeklinde seslenerek, meslek sahibi olan kadınların öğretmenlik mesleğinde, sağlıkla ve bakımla ilgili mesleklerde temsillerine devam edilmektedir. Görüldüğü gibi bir ders kitabı içerisinde yer alan bu çelişkiler, eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet anlayışının gerek metinlerde gerekse görsellerde tutarlı bir şekilde yer almaması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin olması gerektiği gibi yansıtılmadığının bir göstergesidir.

Yine liseler için hazırlanmış bir matematik ders kitabında bir tek kadın matematikçi ismi yer almadığı, 100 Temel Eserde yer alan yazarlar arasında

Türkiye'den Semiha Ayverdi ve Halide Edip Adivar dışında başka kadın yazarların bulunmadığı, dünya edebiyatı olarak gösterilen listede de tek bir kadın yazara yer verilmediği de bilinmektedir (MEB, tarihsiz'den aktaran: Tan, 2008). Ders kitaplarında buluş yapanlar, teori üretenler, devleti kuranlar ve ekonomiyi yönetenler hep erkeklerden oluşmaktadır. Bilimin geçmişinde kadınlar görmezden gelinmiş ve kadın yaşantıları değersiz olarak gösterilmiştir. Eğitim de öğrencilere yaşamdaki aktif cinsiyetin sadece erkek olduğunu aktarmıştır (Tan, 2000). Fen bilimleri müfredatı incelendiğinde cinsiyete karşı özellikle önyargılı bir tutum içerisinde olduğu görülür. Çünkü bu bilimlerin ders kitaplarında kadın bilim insanları tanıtılmadığı gibi, bu kitaplar kadınların ve kız çocukların gündelik yaşamlarıyla da bağlantılı değildir (www.kadininstatusu.gov.tr -a).

Ders kitapları incelendiğinde eskiden beri erkeklere aktif roller verilirken, kadınlara da pasif roller verildiği; erkeklere kamusal alandaki roller ve görevler verilirken, kadınlara ise koca ve çocuk bakımıyla, ev işleri ile ilgili roller ve görevler verildiği görülmektedir. Türkiye’de okullar ve okullarda kullanılan materyallerin geleneksel cinsiyet rollerini yeniden ürettiğini söylemek mümkündür. Öğrenciler aileden gelen geleneksel cinsiyet rollerini ve kalıplarını, okullarda okutulan ders kitapları ve uygulamalar sayesinde pekiştirerek güçlendirmektedirler. Bu nedenle ders kitapları cinsiyet duyarlılığı taşımaktan uzaktır (KSSGM, 2000).

Eğitimde cinsiyet ayrımcılığının yok edilmesine özel bir önem veren, “Herkes İçin Eğitim Dünya Deklarasyonu” (Jomtien - Tayland, 1990), Uluslararası İnsan Hakları Konferansının Eylem Platformu” (Viyana, 1993) ve “Uluslararası Kalkınma ve Nüfus Konferansı Eylem Planı” (Kahire, 1994) Türkiye’nin imzaladığı belgelerdendir (KADER, 2003).

UNICEF’in 2003 yılında hazırladığı “Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi” adlı raporunda, ders kitaplarında ve/veya öğrenme/öğretme materyallerinde ve/veya öğretim programında cinsiyetçilikten arındırma çalışmalarının gerçekleşmediği bildirilmiştir. Tebliğler dergisinde (2007, 218) yer alan ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerin olduğu yönetmeliğin 5. maddesinin “c” bendinde “*Ders kitapları, temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz; cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez*” ifadesi

yer almaktadır. Ayrıca bu uluslararası anlaşmalara göre hazırlanan bu yönetmelikte de cinsiyet ayrımcılığı içeren hiçbir ögenin, eğitim-öğretim materyallerinde bulunmayacağı ifade edilmiştir.

Araştırmaların pek çoğuna göre, ders kitapları cinsiyet ayrımcılığına yönelik öğeleri barındırmaktadır. Ders kitaplarında yer alan gerek görsel öğelerde gerekse metinlerde cinsiyetçilik ön plandadır. Bu doğrultuda hazırlanan müfredat, ders kitapları ve öğretim programlarına göre de öğretmenlerden yaşanan toplumda egemen olan ataerkil ideolojiye bağlı olarak toplumsal cinsiyet rollerinin öğrencilere yani geleceğin nesillerine aktarılması beklenir. Bu anlamıyla okul, kız ve erkek çocukların eğitim ve öğretim sürecinde gelecekteki toplumsal cinsiyete uygun birer kadın ve erkek rolleri öğrendikleri bir kurumdur (Gök, 2004'den aktaran: Asan, 2010).

Ders kitapları ve yardımcı kitaplar incelendiğinde sunulan annenin çocukların bakımıyla ve ev işleri ile ilgilendiği, zamanını genelde mutfakta geçirdiği, özellikle de yemek pişirdiği, kış için yiyecekleri hazırladığı ve temizlik yaptığı sıklıkla vurgulanmıştır. Bunun yanında kız çocuklarına bu işler küçük yaşlarına rağmen yaptırılarak gelecekte yüklenecekleri rollere alıştırmaktadırlar. Evdeki kişilerin ve evin ihtiyaçlarını erkekler karşılamaktadır. Bazı ev işlerine evdeki bireylerin birlikte yardım ettikleri gösterilerek yardımlaşma vurgulanmıştır. Erkek daha sosyaldır, evin reisi ve direğidir. Ders kitaplarındaki görsellerde erkekler için marangoz, terzi, manav; kadınlar içinse fabrika işçisi, doktor ve öğretmenlik mesleği resmedilmiştir (Topla, 2012).

Günümüzde ders kitaplarında kadınların eskiye oranla çalışan bireyler olarak anlatılmaları ve gösterilmeleri, her iki cinsiyete ait metinlerde ve görsellerde niteliksel ve niceliksel açılardan bir eşitliğin oluşturulmaya çalışılması gibi değişimlerin olmasına rağmen, sosyal yaşamda erkeği aktif, kadını pasif olarak tanımlayan metinler ve görseller hâlâ varlıklarını sürdürmektedir (Dumanlı, 2007'den, Gümüsoğlu, 2006'dan, Tanrıöver, 2003'den ve Esen, 2007'den aktaran: Tan, 2008). Bunlara ek olarak UNESCO'nun Küresel İzleme Raporuna göre Türkiye, ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerine ve cinsiyetçiliğe yönelik atacağı adımlarda pek de başarılı olamamıştır (UNESCO 2007'den aktaran: Tan, 2008).

Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı ile ilgili konulu bir çalıştay ilk kez 16 Temmuz 2009'da düzenlenmiş ve amacı da, ders kitaplarının cinsiyetçilikten

arındırılabilmesi için neler yapılabileceğinin ortaya konması olmuştur (Gümüšoğlu, 2013). Burada toplumsal cinsiyet açısından sorunlu olan ders kitaplarının değiştirilmesi görüşülmüştür. Ancak 2009 sonrasında basılan ders kitaplarında cinsiyetçilikle ilgili bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Türkiye’de yapılan pek çok araştırmaya göre, ders kitapları geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesinde büyük bir paya sahiptir. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan ders materyalleri ve ders kitapları cinsiyetçilikten arındırılmamıştır. Ders kitaplarını cinsiyetçilikten arındırma çalışmaları da bu araştırmalara göre ne yazık ki hayata geçirilmemiştir (Gümüšoğlu, 2013).

2010 yılındaki KSSGM’nin hazırladığı raporda eğitim-öğretim materyallerindeki cinsiyetçilik içeren unsurların materyallerden uzaklaştırılmasıyla alakalı olarak; ders kitaplarında tek bir cinsiyeti yücelten veya aşağılayan her türlü öğeden itina ile kaçınılarak, ders kitaplarında yer almamalarına dikkat edildiği belirtilmiştir. Ders kitaplarındaki metinler ve görsellerdeki kız ve erkek çocuk sayıları eşit tutularak; kız ve erkek çocuklara aileyle alakalı kazanımların verildiği yerlerde ailenin demokratik yapısında anne ve babanın rollerinin temsiline dikkat edilerek, kadın ve erkek eşitliğinin gösterildiği ifade edilmiştir (KSSGM, 2010). Öğretim programlarında ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyeti eşit olarak yansıtmak, ders kitaplarından cinsiyet ayrımcılığını arındırmak amaçlı tarama çalışmaları yaptırılması için Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu, Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı bünyesinde kurulmuştur (KSSGM, 2010).

2011 ve 2012 yılındaki ders kitapları özellikle toplumsal cinsiyet açısından geçmiş yıllara göre çok daha sorunludur. 2012 yılında Aile ve Sosyal Politika Bakanlığı bu sorunun ciddiyetinden bahsederek “Türkiye’de Kadının Durumu” isimli bir rapor hazırlamıştır (Gümüšoğlu, 2013). Raporda cinsiyet eşitliğini geliştirmek için önlemler alınacağı belirtilmiştir. “Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi”nde, cinsiyetçilik yapan öğeleri kaldırmak, toplumsal cinsiyet eşitliğinin oluşturulmasına yardımcı olmak, kız ve erkek çocuklarda cinsiyet eşitliği konusunda bir duyarlılık oluşturmak ve bunu geliştirmek, toplumsal cinsiyet eşitliğini eğitim sisteminin her alanında gerçekleştirmek projenin amaçları olarak açıklanmıştır (Türkiye’de Kadının Durumu Raporu, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012’den aktaran: Gümüšoğlu, 2013). Böylece tüm eğitim materyalleri, ders kitapları ve öğretim programları -okul

öncesinden orta öğretime kadar- gözden geçirilerek toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için iyileştirilecek ve buna yönelik mevzuat düzenlenerek tam 60 bin öğretmene ve yöneticiye bu konularda eğitimler verilecektir. 2008 yılında “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı” hazırlanmıştır (Gümüsoğlu, 2013). Ancak planda alınan kararlar ders kitaplarına 2013 yılında bile yansıtılamamıştır. 2012- 2013 yılında okutulan ders kitaplarında toplumsal cinsiyete olumlu katkı sağlayacak örnekler rastlanılmamıştır (Gümüsoğlu, 2013).

Son yıllarda bazı ders kitaplarında kız çocukları, anlatıcı özne olarak belirmeye başlamıştır. Bu çok olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Buna ek olarak, aynı kitaplarda kadının toplumsal konumuna ilişkin cinsiyetçi söylemin doğrudan ya da örtülü bir şekilde mesajlarına devam ettiği de görülmektedir (Gümüsoğlu, 2013). Geçmiş yıllarda ay dedenin, güneşin ve çınarların erkek olarak gösterildiği ve anlatıldığı ders kitaplarının yanı sıra günümüzde de demokrasi anlatılırken, demokrasi bir erkek bebek olarak gösterilmiş ve demokrasiye bile bir cinsiyet verilmiştir (Gümüsoğlu, 2013). Ders kitaplarında çok sayıda cinsiyetçilik içeren örnekler yer almaktadır. Bu örnekler yukarıda anlatılanlarla benzerlik hatta aynılık gösterdikleri için tekrara düşülmemek adına yer verilmemiştir.

Daha önce anlatılanlardan anlaşılabileceği gibi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusu sorunlu bir alandır. Kadınlara uygun olarak görülen alan ve meslekler çok sınırlıyken, erkeğe uygun olarak görülen alan ve meslekler çok çeşitlidir. Ders kitaplarında yer alan örnekler toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmektedir ve bu eşitsizlikler görmezden gelinmeye devam edilmektedir. Ders kitaplarını hazırlama komisyonlarında kesinlikle toplumsal cinsiyet uzmanı, sosyolog, eğitim bilimciler ve görsel tasarımcılar bulunması zorunlu olmalıdır. Hatta mümkünse ders kitaplarının yazarları toplumsal cinsiyet konusunda eğitilmeli ve bu eğitim kendilerine mutlaka bu işin uzmanları tarafından verilmelidir.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde hiç şüphesiz çocuk kitaplarının ve ders kitaplarının azımsanmayacak ölçüde payı vardır. Bu kitaplara konulan resimler ve yazılan metinler sayesinde toplumsal cinsiyet anlayışı ister kasıtlı ister kasıtsız olsun bireylere daha küçük yaşta, okulda veya evde ya kendileri

öğrenmekte ya da başkaları tarafından öğretilmektedir. Bu da kitaplarda yansıtılan rollerin gayet normal olarak kavranmasına sebep olmaktadır.

Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Devletler, ders kitapları aracılığıyla ideolojilerini, geleceğin yetişkinlerine aktarmak için çaba göstermektedir. Bu sayede devletler, gelecekteki yurttaşını biçimlendirerek istediği kalıba sokar ve hükümetler de politikalarını bu yönde geliştirirler. Bu nedenle toplumsal cinsiyet konusu özellikle de ders kitapları hazırlanırken titizlikle incelenmesi gereken bir konudur. Çünkü ders kitaplarına yerleştirilecek görsellerde ve metinlerde yer alacak olumsuz bir rol örneğinin birey tarafından içselleştirilmesi, geleceğe yanlış düşünen bir birey katmaktan öteye geçemeyecek ve hatta kişilerin doğru olan rolünü kabullenmemesine de neden olacaktır.

Tarihini bilmeyen kendini bilemezden hareketle, tarih ders kitaplarında geçmişteki insanların paylaştıkları rollerin gerek görsellerle gerek metinlerle anlatılması, bireyin toplumsal cinsiyet rollerini zihinlerine yerleştirmelerine kaynaklık edecektir. Bireyin ergenlik çağına aldığı tarih dersleriyle, bu rollerin doğru olarak verilmesi şüphesiz bireylerin geleceğini olumlu bir yönde etkileyecektir. Eşitlikçi bir bakış açısıyla sunulduğunda bu roller sayesinde bireyler ve cinsiyetler arasındaki çatışma yok denecek bir oranda azalacak; belki de ortadan kalkacaktır. Bu bağlamda aşağıda tarih biliminde toplumsal cinsiyet konusu anlatılmıştır.

2.1.12.3. Tarih öğretimi ve tarih ders kitabında toplumsal cinsiyet

Tarih kitaplarında toplumsal cinsiyet ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili çalışmaların geçmişi 15. yüzyılın ilk çeyreğine kadar indirilmektedir (Commeyras ve Alvermann, 1996). 15. yüzyılda Batı’da ilk profesyonel kadın tarih yazarı olarak kabul edilen Christine de Pisan erkek dominant tarih yazımını eleştirmiş ve kadının tarih yazımında yeterince temsil edilmediğini iddia etmiştir (Commeyras ve Alvermann, 1996). Erkek dominant tarih yazımının eleştirisinin 15. yüzyıla kadar inmesine karşın, eğitimde kadın ve toplumsal cinsiyet temsili özellikle II. Dünya Savaşı’nı takip eden dönemde önem kazanmıştır (Scott, 1993). 1960’lı ve 1970’li yıllarda sosyal tarih anlayışının gelişmesi, kadının tarih yazımında daha fazla ön plana çıkarılması gerektiği görüşünün kabul görmeye başlamasına neden olmuştur (Lubelska, 1996). Bu süreçte

sosyal tarihi kapsayan unsurların, kadınların ve sıradan insanların hayatlarının da tarih yazımına yansıtılması gerektiği ve bunun yapılmaması durumunda geçmişin hakkıyla aydınlatılamayacağı görüşü kabul görmeye başlamıştır.

1960'lı ve 1970'li yıllarda tarih yazımında kadının yeriyle ilgili tartışmaların eğitimde, özellikle tarih eğitiminde, gündeme gelmeye başladığını görüyoruz. Tarih eğitimi ve tarih eğitimine dayalı materyallerde kadın ve toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalarda en dikkat çeken iki ülke İngiltere ve A.B.D.'dir. Özellikle İngiltere'de son elli yıldır bu alanlarda araştırma ve çalışmaların olduğu görülmektedir.

Daha öncede bahsedildiği üzere 1960'lar özellikle İngiltere ve ABD'de kadının tarihteki ve eğitimdeki yerinin tartışıldığı bir dönemdir. İngiltere'de 1960'larda tarihte ve tarih öğretiminde kadın ve toplumsal cinsiyetle ilgili olarak tartışmalar yaşanmıştır. Tarihçiler, tarih öğretmenleri ve diğer gruplar kadının tarihte ve tarih öğretiminde temsilini tartışmaktaydılar (Bourdillion, 1996). Tartışmaların odağında yer alan konular arasında kadının tarihte ve tarih programlarında yeterince yer almadığı da bulunmaktaydı. Bu süreçte bu tartışmalara zemin hazırlayan unsurlar arasında yerel, sözlü ve sosyal tarihin önem kazanması etkili olmuştur (Bourdillion, 1996). Buna ilaveten bu dönemde bu konunun gündemde olmasının bir diğer nedeni ise çok kültürlü eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği anlayışının gelişmesidir (Bourdillion, 1996).

1970'lerin başında İngiltere'de, kadının tarih ve tarih eğitiminde yeterince temsil edilmediğiyle ilgili tartışmalar devam etmiştir (Bourdillion, 1996). Bu tartışmalarda özellikle tarih eğitiminde kadının temsiliyle ilgili tartışmalarda İngiliz Tarih Okullar Konseyi (SCHP) önemli rol oynamıştır. Bu konsey, 1970'li yıllarda İngiltere'de tarih öğretiminin yapısını değiştirmiş ve özellikle aktif ve etkinlik temelli bir tarih öğretiminin yolunu açmıştır. Bu süreçte klasik yöntemlerin dışına çıkan bu tarih öğretim anlayışına "Yeni Tarih Öğretimi" denmiştir (Demircioğlu, 1999). Konseyin eleştirdiği önemli noktalardan birisi de kadının tarih öğretiminde yeterince temsil edilmediği, müfredatın ve tarih ders kitaplarının ağırlıklı olarak erkek egemen bir tarih anlayışıyla hazırlandığıdır (Bourdillion, 1996).

1970'lerde tarih öğretiminin yapısıyla ilgili bu gelişmeler, tarih öğretiminin içeriğini ve müfredat yapısını etkilemiştir. Örneğin, 1970'lerin ortasından itibaren müfredatta kadın ve zencilere ayrılan konuların miktarında artış yaşanmıştır. Bu da

müfredat içinde zenci ve kadın tarihini olumlu yönde etkilemiştir (Sylvester, 1994). Kadın tarihi alanında yapılan çalışmalar, tarih içeriğini de değiştirmeye başlamıştır (Adams, 1983'ten aktaran: Sylvester, 1994).

1980'lerin ortasında konseyin (SCHP'nin) çalışmaları, tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet temsili noktasında olumlu sonuçlar vermeye başlamıştır. Konseyde, özellikle öğretim materyallerinde, kadına daha fazla yer verilmesi kararlaştırılmış (Bourdillion, 1996) ve bu süreçte özellikle eğitimde fırsat eşitliği anlayışının devlet tarafından kabul edilmesi ve eğitim kurumlarına yansıtılması, eğitimde toplumsal cinsiyet temsili olumlu yönde etkilemiştir (Bourdillion, 1996). Sürecin neticesinde kadını içeren ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. Bunların bir kısmı; "Women in History Series (CUP)", "Women History Makers (MacDonald)", "Great Lives" ve "Finding out about History" isimli ders kitaplarıdır (Bourdillion, 1996).

İngiltere'de 1980'lerde tarih öğretiminde kadın ve toplumsal cinsiyet temsili tarih öğretimiyle ilgili resmi belgelere yansıdığını görüyoruz. İngiliz Kraliyet Müfettişleri'nin 1985 yılında yayımladıkları "İlk ve Ortaöğretimde Tarih" isimli raporda, kadının tarih ders kitaplarına yansması gerektiği ifade edilmektedir (Department of Education and Science, 1985'ten aktaran: Sylvester, 1994). Eserde, tarih derslerinin içeriğinin kadının tarihte görünmez olmadığını göstermesi gerektiği önerilmektedir. Buna ilaveten, kadının geçmişten bugüne değişen rolleri ve hayata katkılarının tarih derslerinde içeriğe dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Department of Education and Science, 1985'ten aktaran: Sylvester, 1994). Bu çalışmanın dışında 1988 yılında İngiltere'de tarih öğretimiyle ilgili yayımlanan diğer bir resmi belge olan "5-16 Tarih Müfredat Konuları" isimli eserde de tarih öğretiminde kadının tarihteki rolüne daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret edilmektedir (Department of Education and Science, 1988'den aktaran: Bourdillion, 1996).

1990'da kadının tarih öğretimine dâhil edilmesi gerektiğini savunan diğer bir resmi belge ise "Tarih Çalışma Grubu"nın raporudur. Raporda aşağıdaki öneriler yapılmıştır (History Working Group, 1990'dan aktaran: Bourdillion, 1996):

- Tarih öğretmenleri, tarih derslerinde uygun yerlerde kadının ve erkeğin rollerine yeterince yer vermelidir.
- Tarih derslerinde kadınla ilgili basma-kalıp ifadelerden uzak durulmalıdır.

- Kadına sadece sosyal tarihte değil, politik, bilim vb. tarih içeriklerinde de yer verilmelidir.

1990'ların başında İngiltere'de tarih ders kitaplarında kadına verilen yerin arttığı ve kadının tarih ders kitaplarında eskiye oranla daha iyi temsil edildiği vurgulanmaktadır (Bellamy ve diğerleri, 1996'dan aktaran: Phillips, 2002). Bu dönemde kadının tarih öğretiminde ve tarih ders kitaplarının temsili alanında olumlu gelişmeler olmasına karşın, bu durumun yeterli olmadığını ifade edenler de vardı. Örneğin, Farmer ve Knight (1995) kadının tarih ders kitaplarındaki temsilinin eskiye oranla daha iyi olduğunu; ancak hâlâ İngiliz tarih ders kitaplarının, kadının tarihteki gelişimiyle ilgili olarak sistematik bilgi vermediklerini ifade etmektedirler. Buna ilaveten, Watts ve Grosvenor (1995), tarih öğretimin en önemli meselelerinden birisinin kadının tarih öğretiminde temsili olduğunu ifade etmekte ve 1990'ların başında hâlâ tarih öğretiminde ve ders kitaplarında kadına yeterince yer verilmediğine işaret etmektedirler.

Günümüze gelindiğinde İngiliz tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet temsiliinin geçmişe oranla daha iyi bir noktada olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle İngiliz tarih müfredatı incelendiği zaman tarihle ilgili içeriğin etnik, kültürel ve dini çeşitlilik taşıması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ilaveten, müfredatta tarih derslerinde geçmiş toplumlardaki kadın, erkek ve kız çocuklarının deneyim, fikir, inanç ve tutumlarının dünyayı nasıl şekillendirdiği öğrencilere öğretilmelidir ibaresi de yer almaktadır (www.education.gov.uk).

Eğitim ve tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışma ve tartışmaların hemen hemen aynı dönemde başladığı diğer bir ülke ise ABD'dir. Bu ülkede eğitim ve öğretim materyallerinde kadınların, erkek ve kız çocukların temsiliyle ilgili olarak çalışmaların önem kazanmasında özellikle insan haklarına verilen önemin artması etkili olmuştur. 1970'li yılları takiben, Amerika'da tarih ders kitaplarındaki metin ve görsellerde cinsiyet temsiliinin nasıl olduğu, temsil oranlarının ne olduğu ve temsilde kullanılan dil ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

1971 yılında Trecker, Amerikan tarih ders kitaplarında kadın konulu çalışmasını yayımlamıştır. Bu çalışmada, Amerikan tarih ders kitaplarının erkek dominant bir anlayışla yazıldığı ve kadının kitaplarda nadiren temsil edildiği ifade edilmektedir (Trecker, 1971). Amerika'da yapılan çalışmalar 1970 ve 1980'li yıllarda tarih ders

kitaplarında kadının aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olduğunu göstermektedir (Black, 2012). Bu dönemde Fransa’da tarih ders kitaplarında yapılan bir çalışma, Amerika’da olduğu gibi Fransa’da da kadının tarih ders kitaplarında erkeğe oranla istenilen düzeyde temsil edilmediğine işaret etmektedir (Marshall, 1997). Batı Avrupa ülkelerinden olan İngiltere’de de 1980’lerden sonra kadının ders kitaplarında temsili araştırma konusudur. Osler (1994), İngiltere’de 36 tarih ders kitabını görsel materyaller, etkinlikler ve dil açısından incelemiştir. Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarında erkeğin dominant bir şekilde temsiline karşın, kadının yeterli düzeyde temsil edilmediğine işaret edilmektedir (Osler, 1994).

Tarih ders kitaplarında cinsiyet temsili ve kadın konularında 2000’li yıllarda da çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemde Amerika’da yapılan çalışmalar, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili eskiye oranla daha iyi bir seviyede olduğunu gösterse de, ders kitaplarının hâlâ erkek dominant bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır (Chick, 2006). İrlanda’da yapılan diğer bir çalışma ise, 2000’li yıllarda bu ülkede ders kitaplarının cinsiyet önyargısı barındırdığına işaret etmektedir (Redmond ve diğerleri, 2006). Aynı dönemde Avusturalya’da yapılan benzer bir çalışmanın sonuçları diğer ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Lee ve Collins, 2009). Bir diğer Avrupa ülkesi olan Yunanistan’da Repoussi (2005) tarafından yürütülen araştırmalarda elde edilen veriler, diğer ülke verilerini destekler nitelikte olup, araştırmacı, tarih ders kitaplarında erkeğin güç temsilcisi olarak vurgulanırken kadının ikinci plana itildiğini belirtmektedir. Güney Afrika’da tarih ders kitaplarında cinsiyet temsiliyle ilgili yapılan diğer bir çalışma ise, daha önce bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili araştırmalar aynı zamanda UNESCO’nun yakın ilgi alanındadır. UNESCO (2009), farklı alanlarda toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalar yapmanın yanında, ders kitabı analizlerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda ilkeler belirleyerek kitaplar yayımlamaktadır.

Türkiye’de ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili çalışmaların 1990’ların başından itibaren artmasına karşın, 70’li yılların sonundan itibaren bu konuda araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi, Tan (1979) tarafından gerçekleştirilmiş olup, araştırmacı, ilkökul birinci sınıflar için yardımcı kitap olarak kabul edilen yeni alfabede çizilen 25 kadın figürünü incelemiştir. Araştırma sonucunda,

incelenen kitapta kadının geleneksel cinsiyet rollerinde temsil edildiğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışma ise, 1876-1918 dönemi yayınlanmış bazı Osmanlı tarihi ders kitaplarının incelenmesine dayanmaktadır. Bu araştırmada, incelenen ders kitaplarında temel vurgunun erkek üzerinde olduğu görülmektedir (Doğan, 1993). Buna ilaveten, diğer bir araştırma ise, ilköğretim düzeyinde 1928-1994 yılları arasında yayımlanmış ders kitaplarında cinsiyetin incelenmesidir (Gümüšoğlu, 1994). Esas amacı belirtilen tarihler arasında ilköğretim ders kitaplarında cinsiyet temsilinin nasıl oluştuğunu ortaya koymaya çalışan bu araştırma sonuçlarına göre, 1945 sonrası ders kitaplarında kadının rol ve sorumluluğunun değiştiği, daha fazla ev içi rollerde ve alanlarda temsil edildiği anlaşılmaktadır.

2000’li yıllarla beraber ülkemizde özellikle ilköğretim düzeyi ders kitaplarında kadının temsilinin incelemesine dayalı çalışmalarda bir artış meydana gelmiştir. Bu çalışmalardan birisi olan, “İlköğretim Ders kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme” adlı araştırmanın sonuçlarına göre; kadın, çocuklarla birlikte, çocuğa yönelik eylemlerde bulunurken, ev içerisinde ve ev çevresinde gösterilmektedir (Esen ve Bağlı, 2003). Diğer bir çalışma ise, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda okutulan ders kitaplarını cinsiyetçilik açısından incelemiştir (Asan, 2006). Araştırmanın sonuçlarına göre; incelenen kitaplarda erkek resimlerine, kız resimlerine oranla daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu araştırmalara ilaveten, Yorgancı’nın (2008), Asan’ın (2010) Kılıç ve Eyüp (2011)’ün ilköğretim düzeyi ders kitaplarında kadının temsiliyle ilgili bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da kadınlar diğer çalışmaların sonucunda olduğu gibi ev içinde ve geleneksel rollerde temsil edilmektedirler.

Tarihe olan ilginin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini belirten çalışmalar ve tarih dersiyle ilgili sınavlarda erkeklerin kadınlardan farklı başarılar gösterdiklerine dair örnekler bulunmaktadır (Nasional Assessment of Educational Progress, 2006’dan aktaran: Levstik, 2008). Yakın tarihli araştırmalar, tarih ders kitaplarında ve müfredatlarında kadınların görünürlüğünün arttığını belirtmesine rağmen, çocukların okul deneyimlerinde eşit olmadıklarını da anlatmaya devam etmektedirler (American Association of University Women’s, 1998, 2001’den aktaran: Levstik, 2008). Clark, Allard ve Mahoney ders kitaplarında kadının çok yüzeysel kaldığını belirtirler (Clark, Allard ve Mahoney, 2004’ten aktaran: Levstik, 2008). ABD’deki sınıflarda yapılan

araştırmalarda kadın tarihine ayrılan sürenin az olduğu, tarih sınıflarında erkek egemen tartışmaların olduğu ve bazı öğrencilerin de kadın tarihine karşı düşman oldukları ortaya konulmuştur (Orenstein 1994'ten, Doyle, 1998'den ve Walker, 2000'den aktaran: Levstik, 2008). Yapılan yeni çalışmalara göre kadınlar, güçlü isteklerinin esiri olmaktan çok uzaktırlar. Aksine onlar tarihin bir parçası ve güçlü ortaklarıdır (Limerick, 1987'den aktaran: Levstik, 2008). Woyshner, erkeklerin yanı sıra kadınların da yaptıklarının siyasi tarih içeriğine dâhil edilmesi gerektiğini belirtir (Woyshner, 2002'den aktaran: Levstik, 2008). 1978'de kadın tarihi, kız öğrencilerin günümüzde toplumsal cinsiyet temelli ve kadın olarak toplumda bulundukları konumu daha iyi anlayabilmeleri için talep edilen ve denenmiş ders haline gelmiştir (Levestik, 2008). Ten Dam ve Rijkscharaoeff, kızların tarihteki kadınlarla özdeşim kurmada isteksiz oluşlarının nedenini, kadınların tarihin bir parçası olmaktan çok, kurban olarak sunan tarih öğretimi yaklaşımından kaynaklandığına bağlarlar (Ten Dam ve Rijkscharaoeff, 1996'dan aktaran: Levstik, 2008). Levstik'in 2000 yılında yaptığı çalışmada katılımcılar, tarih derslerinde kadın hakları konusunda bir bilgi hatırlayamamaktan dolayı hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Kadın hakları ve önemi tartışmasını bazı kadınlar yaparken, bazıları da buna feminizm olarak karşı çıkmışlardır ve bu hakların önemini yok saymışlardır (Levstik, 2008).

Son yıllarda ülkemizde ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin eşit biçimde temsiliyle ilgili çalışmalar ve iyileştirmeler yapılmıştır. Özellikle ilköğretim düzeyinde Türk ders kitaplarında cinsiyet temsili konusundaki araştırmalar sonuç vermiş ve Hayat Bilgisi ders kitapları toplumsal cinsiyetin temsili açısından yenilenmiştir. Bu çerçevede, Hayat Bilgisi ders kitaplarında kadına daha fazla yer vermenin yanında, kadının rol ve sorumlulukları da ev dışına çıkarılmaya çalışılmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsiliinde bu olumlu gelişmeler olmasına rağmen, liselerde okutulan tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsili konusunda geleneksel anlayış hâlâ devam etmektedir. Başka bir deyişle, lise tarih ders kitapları erkek dominant bir anlayışla yazılmış olup, bu ders kitaplarındaki metin ve görsellerde kadınların ve çocukların istenilen düzeyde temsil edilmediği görülmektedir. Ülkemizde tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili gösteren çalışmaların yeterli düzeyde olmamasının yanında, bu konuyla ilgili tarih öğretmenleriyle yürütülen çalışmaların da bulunmadığı görülmektedir.

2.1.13. Toplumun, Eğitimin ve Ders Kitaplarının Cinsiyetçilikten Arındırılması Adına Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

Son elli yıldır toplumda ve eğitimde cinsiyet ayrımcılığı, özellikle teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş dünyanın gündemindedir. Bu konu, özellikle ABD’de ve Avrupa ülkelerinde çeşitli araştırmalara konu olmasının yanında, cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili pek çok toplantı, sempozyum ve panel yapılmıştır. Bütün bu çalışmalar neticesinde, gerek genel anlamda cinsiyet ayrımcılığı ve gerekse eğitimde cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili olarak pek çok karar ve tavsiye niteliğinde öneri getirilmiştir. Bu kararların ve tavsiyelerin bir kısmı da uluslararası örgütler tarafından organize edilen toplantılarda alınmış olup, katılımcı ülkeleri bağlayıcı nitelik taşımaktadır. Cinsiyetle ilgili alınan kararlar ve yapılan toplantıların ön plana çıkanları aşağıdaki gibidir:

2.1.13.1. Toplumun, cinsiyetçilikten arındırılması adına yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar

2.1.13.1.1. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights-UDHR)-10 Aralık 1948:

I. ve II. Dünya Savaşları’nda dünyada büyük acılar çekildi ve pek çok insan yaşamını yitirdi. II. Dünya Savaşı’nı takiben demokrasi ve insan hakları alanında meydana gelen gelişmeler insan haklarını ön plana çıkarmış ve insan haklarının önemini arttırmıştır. Bunun neticesinde, bütün insanların haklarının korunması için II. Dünya Savaşı sonrası 1948 yılında “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” yayımlanmıştır. Bu sözleşme o zamana kadar hazırlanan en kapsamlı uluslararası sözleşmedir. Bildirgede insanın insan olmaktan kaynaklanan hakları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Bunlar (www.ombudsman.gov.tr -a):

- İnsanlar, eşit haklara sahip ve özgür olarak doğarlar.
- Cinsiyet, ırk, din, dil, sosyal köken, inanç veya herhangi başka bir sebep nedeniyle insanlar arasında hiçbir şekilde ayırım yapılamaz.
- Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır.
- Köle alım satımı, kölelik yapmak ve yaptırmak yasaktır.

- Hiçbir insana onur kırıcı, insanlık dışı bir ceza verilemez ya da davranışta bulunulamaz ve işkence yapılamaz.
- Tüm insanlar yasa önünde eşittir.
- Kimse keyfi olarak alıkonulamaz, yakalanamaz ve sürgün edilemez.
- Herkese mahkeme yolu açıktır.
- Kimsenin ailesine, özel yaşamına, haberleşmesine ve konutuna keyfi bir şekilde müdahâle edilemez.
- Evlenme çağındaki herkes din, dil, uyruk, ırk ve din ayrımcılığı gözetilmeksizin evlenme ve aile kurma hakkına sahiptir.
- Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı vardır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, o zamana kadar insanoğluna, insan olmasından dolayı verdiği haklar neticesinde önemli bir dönün noktasıydı. İnsan hakları alanında önemli farkındalık yaratan bu bildirge çok önemli olmasına karşın, kadın haklarının korunması konusunda yeterli başarıyı sağlayamamıştır. Kadınların her alandaki mevcut haklarının ihlâli ve kadınlara karşı yapılan ayrımcılık o kadar yoğun ve yaygındı ki, bu sözleşme maalesef kadın haklarını korumada çok açık bir biçimde yetersiz kaldı. Bu nedenle BM “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi” ni (CEDAW) hazırladı (Ecevit, 2011).

2.1.13.1.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)- 4 Kasım 1950:

10 Aralık 1948’de BM tarafından kabul edilen “Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi”nde yer alan hak ve özgürlüklerin bir kısmını koruma amacıyla, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 1950 yılında imzalanarak, 1953 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşme temel, medeni ve siyasi hakları güvence altına almaktadır (www.yargitay.gov.tr):

- Taraf devletlerce herkesin yaşam hakkı yasayla korunur.
- Hiçbir insana onur kırıcı, insanlık dışı bir ceza verilemez ya da davranışta bulunulamaz ve işkence yapılamaz.
- Köle alım satımı, kölelik yapmak ve yaptırmak yasaktır.
- Kimse zorla çalıştırılmaz.
- Herkesin özgürlük ve güvenlik hakkı vardır.

- Herkes adil yargılanma hakkına sahiptir.
- Kimsenin ailesine, özel yaşamına, haberleşmesine ve konutuna keyfi bir şekilde müdahâle edilemez.
- Herkes din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne sahiptir.
- Herkes görüşlerini açıklama ve anlatma hakkına sahiptir.

Ayrıca bu sözleşmede yer alan haklardan ve özgürlüklerden yararlanmayı, ırk, cinsiyet, renk, din, dil, siyasal veya diğer kanaatler, sosyal ya da ulusal köken, servet, doğum, ulusal bir azınlığa mensupluk ya da herhangi başka bir durumdan dolayı bir ayrımcılık yapılmadan sağlanacağını garanti eder. 1952 yılında yapılan ek protokolde ise mülkiyetin korunması, eğitim hakkı, serbest seçim hakkı gibi pek çok madde de eklenmiştir (www.yargitay.gov.tr).

2.1.13.1.3. BM Kadınların Siyasal Haklarına İlişkin Sözleşme-20 Aralık 1952:

II. Dünya Savaşı döneminde kadınları ve kadınların haklarını ilgilendiren diğer bir sözleşmedir. 1952 yılında imzalanan bu sözleşme, 7 Temmuz 1954 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeye göre, kadınlar da erkekler kadar siyasal haklarını kullanmalıdırlar. Kadınların hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün seçimlerde oy kullanabileceği, tüm kamu organlarına seçilme haklarının olduğu, bütün kamu görevlerinde yer alabilecekleri gibi hükümler yer almaktadır. Bunların sağlanması için gereken yapılmalıdır. Türkiye bu sözleşmeyi 25 Mayıs 1959 yılında imzalamıştır (www.tbmm.gov.tr-a).

2.1.13.1.4. Roma Antlaşması- 25 Mart 1957

1957 yılında imzalanan Roma Antlaşması, 1 Ocak 1958’de yürürlüğe girmiştir. Kadın haklarını iyileştirmeye yönelik bir antlaşmadır. Antlaşmanın 119. maddesine göre, aynı işte çalışan erkek ve kadın tüm çalışanlara eşit ücret verilmesi gerektiği yer almaktadır (www.gumrukkontrolor.org.tr).

2.1.13.1.5. Avrupa Sosyal Şartı-18 Ekim 1961

Kadın hakları alanında diğer önemli bir sözleşme 1961 yılında imzalanmış, 26 Şubat 1965 yılında yürürlüğe girmiştir. Şart; çalışma, adil bir ücret, adil çalışma koşulları, örgütlenme, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, toplu pazarlık, çocukları, gençleri ve çalışan kadınları koruma, mesleğe yöneltme, mesleki eğitim, sağlığın korunması, sosyal güvenlik, ailelerin sosyal ve yasal korunmaları, çocukların ve gençlerin sosyal ve yasal korunmaları gibi hakları güvence altına alır. Avrupa Sosyal Şartı'nda kadınlara konut hakkı gibi diğer alanlarda da haklar tanınmıştır. Şart'ın uygulanması uluslararası denetime tabidir. Taraf devletler ırk, renk, cinsiyet, din, siyasi görüş gibi hiçbir ayrımı gözetmeksizin herkesi sosyal haklardan yararlandırmakla yükümlüdür (www.kayseri.gov.tr). Türkiye bu sözleşmeyi 4 Temmuz 1989 yılında onaylamıştır. Türkiye 4. maddesinin 3. fıkrasını, 16. maddesini ve 8. maddesini onaylamıştır. 4. maddesinin 3. fıkrasında, çalışan kadınlarla çalışan erkeklerin eşit işe ve eşit ücret hakkına sahip olduklarıyla ilgilidir. 16. madde, ailenin yasal, ekonomik ve sosyal korunma hakkıyla ilgilidir. 8. maddede ise çalışan kadınların analığının korunmasıyla ilgilidir (KSGM, 2008). 1996 yılında gözden geçirilerek metinde önceden yer alan 19 hakka, 12 hak daha eklenmiştir. Bu haklara, istihdam ve meslek konularında cinsiyetçilik yapılmadan eşit muamele görme ve fırsat eşitliği hakkı, çalışanların fırsat eşitliği ve eşit muamele görme hakkı eklenmiştir. Türkiye bu Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı'na taraf değildir (Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.6. Kişisel ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (International Covenant on Civil and Political Rights)-16 Aralık 1966

1966 yılında imzalanarak, 23 Mart 1976 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeye göre taraf devletler, bireylerin yaşama hakkına, din özgürlüğüne, ifade özgürlüğüne, toplantı özgürlüğüne, seçim haklarına, adil yargılanma haklarına, sivil ve siyasal haklarına saygı göstereceklerini taahhüt eder. Mart 2012'den sonra 167 devlet daha bu sözleşmeye taraf olmuştur (tr.wikipedia.org-b). Bu sözleşmeye göre taraf devletler (Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 1976):

- Kendi ülkesinde bulunan herkese renk, cinsiyet, ırk, din, dil, ulusal veya toplumsal köken, siyasal ya da herhangi başka bir fikir, soy, servet veya başka herhangi

bir diğerk statü gibi durumlara dayanan hiçbir ayrımcılık yapmayacaklarını; hakları ve özgürlükleri çiğnenenler bu ihlâl ve resmi görevi yerine getirenler tarafından yapılmış bile olsa, başvuru yolu açık olup haklı olunması durumunda gereğinin yetkili mercilerce yerine getirileceğini; tüm kişisel ve siyasi haklardan kadınların ve erkeklerin eşit bir şekilde yararlanacağını;

- Hiç kimsenin, keyfi olarak, hayat hakkından mahrum kılınamayacağını; zalimce, insana yakışmayan, onur kırıcı muameleye, cezaya veya işkenceye tabi tutulamayacağını; kendi rızası olmadan, bilimsel veya tıbbi deneye konu olamayacağını; köle ve kul olarak tutulamayacağını; zorla veya angarya işte çalıştırılmayacağını; keyfi olarak tutulamayacağını veya tutuklanamayacağını; kanunların koyduğu gerçeklerle ve usullerin dışında kişi özgürlüğünden mahrum edilemeyeceğini;

- Herkesin mahkemeler ve adalet divanları önünde eşit olduğunu; düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkına sahip olduğunu; söz özgürlüğü hakkı olduğunu; evlenme çağına gelindiğinde erkeklerin ve kadınların evlenme ve bir aile kurma hakkı olduğunu; tam rızası olmadan hiçbir evliliğin olamayacağını taahhüt eder.

Türkiye yapılan bu sözleşmeye 15 Ağustos 2000 tarihinde taraf olmuştur (Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.7. Eşit Ücret Yasası (Equity Pay Act-EPA)-1970

İngiltere’de fabrikada dikiş makinesinde çalışan kadın işçilerin, Ford Degenham’da üretimi durdurmasına kadar giden grevleri 1970 yılında eşit ücret yasının çıkarılmasına neden olmuştur. Böylece sendikaların kadın işçi sayısında hızlı bir artış meydana geldi. Bu da milyonlarca kadına kötü yaşam koşullarına karşı mücadele etmek için cesaret verdi, yol gösterdi. 1984’te bu yasa yeniden düzenlenmiştir. Aynı işi yapan ya da aynı değerdeki işlerde çalışan kadınlar ve erkekler arasındaki ücretlerde, kalacak yer imkânları ve tatil olanakları gibi kazanımlarda ayrımcılığın önlenmesi amaçlanmıştır (www.sosyalistisci.org).

2.1.13.1.8. Birinci Dünya Kadın Konferansı-1975

1975'te BM tarafından, Mexico City'de düzenlenmiştir. Ayrıca BM Genel Kurulu tarafından 1975-1985 yılları arasındaki dönem “Kadın On Yılı” olarak ilan edilmiştir. Hedef; eşitliğe, kalkınmaya ve barışa ulaşmaktır. Ana temaları ise; istihdam, sağlık ve eğitimidir (www.egitimsen.org.tr). Konferansta üzerinde durulan konular; toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam manasıyla sağlanması, kadının kalkınmaya katılımı ve entegrasyonu, ayrımcılığın önlenmesi, dünya barışının sağlamlaştırılmasında kadınların katkısının artırılması (www.kadininstatusu.gov.tr -d).

2.1.13.1.9. Helsinki Nihai Senedi- 1975

1975'in Ağustos'unda, Finlandiya'nın başkenti olan Helsinki'de düzenlenen bu sened, Avrupa'da Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK)'nin sonunda, Avrupa ülkeleri (Arnavutluk ve Andora hariç), ABD, Kanada ve SSCB arasında imzalanan konferansın sonuç bildirgesinden oluşmaktadır. 10 temel ilkedен 2'si; İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygı, halkların kendi kaderlerini tayin hakkından ve eşit haklardan yararlanmasıdır. Taraf devletler bunları sağlayacaklarını birbirlerine garanti ederler (tarihdersnotlari.blogcu.com).

2.1.13.1.10. Irksal İlişkiler Yasası (The Race Relations Act -RRA)-1976

1975 yılında insan hakları alanında alınan önemli kararları takiben, ilan edilen bir yasadır. Yasa, Birleşik Krallık parlamentosu tarafından 1976 yılında hazırlanarak ırka, renge, etnik ve ulusal kökene dayalı ayrımcılık ile ilgili düzenlemeleri içermektedir. Sözleşme, ırk, renk, milliyet istihdam alanlarında, etnik ve ulusal köken, mal ve hizmetlerin sağlanması, eğitim ve kamusal alanlarda ürün ve hizmetlerin kullanımında her türlü ayrımcılığa maruz kalan grupların haklarını güvence altına almak amacıyla yapılmıştır (en.wikipedia.org-c). Yasanın temel hedefi, değişik ırktan, kökenden ve renkten oluşan insanlar arasındaki ilişkileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.1.13.1.11. Hamile ve Çocuklu Kadınlarla İlgili Yasa (Pregnancy Discrimination Act-PDA)-1978

1978’de hamile ve çocuklu olmalarından ya da sağlık koşullarından dolayı kadınlara ayrımcılık yapılması yasaklanmıştır. İşverenler, kadınlara eşit davranmak zorundadır. İşveren, hamile bir kadını bu durumundan dolayı işten çıkartamaz (www.psu.edu/dept/aaoffice/laws.htm’ den ve www.mtsu32.mtsu.edu’dan aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.12. İkinci Dünya Kadın Konferansı-1980

Bu konferans, ilk beş yılda gelinen noktayı değerlendirmek ve gelişmeleri görmek için 1980 yılında Kopenhag’da düzenlenmiştir. Bu konferansta kadınların durumlarının iyileştirilmesi amacıyla alınacak önlemleri belirleyen "Hareket Planı" kabul edilmiştir (www.egitimsen.org.tr).

2.1.13.1.13. Cinsiyet Ayrımcılığı Yasası (Sex Discrimination Act-SDA)-1984

Yasa, 1984 yılında kabul edilerek, cinsiyete ve evlilik kurumuna dayalı her türlü ayrımcılığı reddeder. Bu yasa bireyin cinsiyeti, medeni durumu ya da hamileliği nedeniyle, kamu yaşamının belli alanlarında ayrımcılığa maruz bırakılmalarının yasalara aykırı olduğunu belirtir. Ayrıca yasa, kamu yaşamında cinsel tacizi de yasaklamaktadır (www.humanrights.gov.au).

2.1.13.1.14. Üçüncü Dünya Kadın Konferansı-15-26 Temmuz 1985

1985 yılında Nairobi’de yapılmıştır. Kadın için eşitlik, kalkınma ve barış konularında BM “Kadın On Yılı”ndaki başarıların gözden geçirilerek değerlendirilmesi için düzenlenmiş ve konferansta 157 ülke resmi olarak temsil edilmiştir. Konferansta "Kadının İlerlemesi İçin Nairobi İleriye Yönelik Stratejileri" kabul edilmiştir (www.egitimsen.org.tr).

2.1.13.1.15. Avrupa Tek Senedi (Single European Act-SEA)-17 Şubat 1986

1986'da Lahey'de imzalanarak 1987'de yürürlüğe girmiştir (en.wikipedia.org - d). İnsan haklarının korunması, üye devletlerin anayasaları ve yasaları ile insan haklarının korunması yer almıştır (europa.eu.int'den aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.16. İstihdam Yasası (Employment Act-EA)-1989

1989'da yapılan bu sözleşme bütün insanlara eşit iş fırsatları yaratılması, çalışanlar arasında ayrımcılık yapılmaması amacıyla yapılmıştır. Sözleşmeye göre, istihdamda cinsiyete, ırka, dini inançlara, engelliliğe dayanan her türlü ayrımcılık yasaktır (Employment Act of 1989, www.opsi.gov.uk'dan aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.17. Topluluk Sosyal Şartı (İşçilerin Temel Sosyal ilişkin Topluluk Şartı)-1989

1989'da yapılmıştır. Şart, uyum ve uygulama ile ilgili kararlarını taraf devletlerin kendisine bırakmıştır. Şart da yer alan 12 hak içerisinde istihdam ve ücret, kadınlara ve erkeklere eşit işlem yapılması, engellilerin hakları gibi temel insani haklar yer almaktadır (www.kristalis.org.tr'den aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.18. BM Ulusal veya Etnik, Dilsel veya Dinsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri- 20 Aralık 1993

Bildiri 1993 yılında kabul edilmiştir. Azınlıkların korunması, azınlıklara mensup olan kişilerin hakları, örgütlenme özgürlüğü, hakları kullanmaktan ötürü zarara uğramama gibi madde başlıkları vardır. Bildirideki hakların kullanılması, evrenselliği olan insan haklarının ve temel özgürlüklerin herkes tarafından kullanılmasına engel olamaz (www.ombudsman.gov.tr b).

2.1.13.1.19. Dünya İnsan Hakları Konferansı-1993

1993 yılında Viyana'da yapılmıştır. Bu konferansta kadın haklarının, insan haklarının ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca kadınların tüm insan haklarından eşit ve tam olarak yararlanabilmelerinin sağlanması gerektiği ve bunun da

hükümetlerin ve BM'in öncelikli görevi olduğu belirtilmiştir. Kadın haklarının özellikle uygulamada eşitsizliğin önüne geçecek şekilde geliştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (B.O. Yılmaz, 2009).

2.1.13.1.20. 4.Avrupa Bakanlar Konferansı–Kadın Erkek Eşitliği Deklarasyonu-13-14 Kasım 1997

4.Avrupa Bakanlar Konferansı 1997'de İstanbul'da gerçekleştirildi. Bu konferansa Avrupa Konseyi'ne üye 40 ülkeden 38'i katıldı. Konferansın sonunda, demokrasinin olmazsa olmazı olan koşulu olarak belirtilmiştir. Konferansın sonunda ortaya çıkan deklarasyonda, kadın ve erkek eşitliği konusunda yapılması gerekenler, çeşitli kurumlara ve kuruluşlara yönelik öneriler belirtilmiştir. Kadınların ve erkeklerin karar alma sürecinde eşit yer almaları gerektiği, kadınların sorunlarıyla daha etkin bir şekilde ilgilenilmesi gerektiği, kadınların siyasete de eşit bir şekilde katılmaları ve kadınların da eşit bir şekilde temsil edilmeleri gerektiği konuları üzerinde durulmuştur (www.isilaysaygin.com).

2.1.13.1.21. AB I. İş Zirvesi-1997

1997 yılında kadınların haklarının iyileştirilmesine yönelik kararların alındığı bir diğer etkinlik ise AB I. İş Zirvesi'dir. İş zirvesinde alınan kararlar, kadın ve erkeğe yönelik eşit istihdam fırsatları yaratma ve oluşturmayı hedeflemektedir. Buna ilaveten zirvede, kadınlara ve erkeklere eşit istihdam olanakları yaratılması, evlilik doğum gibi nedenlerle işten ayrılan kadınların tekrar işe dönmelerini sağlanması gibi önlemler önerilmiştir (www.deltur.cec.eu.int/abesitlik.rtf dan aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.1.22. Amsterdam Antlaşması-2 Ekim 1997

1997 yılında AB ülkelerince imzalanmış, 1 Mayıs 1999 yılında yürürlüğe girmiştir. Antlaşmada demokrasi, birey hak ve özgürlükleri gibi konular vurgulanmıştır (tr.wikipedia.org-a). Bu antlaşmada istihdam yaratma, halk sağlığı, fırsat eşitliğinin önemi üzerinde durulmuştur (www.ankara.gov.tr).

2.1.13.1.23. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Topluluk Çerçeve Stratejisi (2001-2005)

Burada 5 yıllık strateji ortaya konulmuştur. Demokrasinin gerçekleşmesi için kadın ve erkek herkesin ekonomide, karar alma mekanizmalarında, kültürel, sosyal ve kamusal yaşamda eşit olarak temsil edilmeleri gerekmektedir (Commission of the European Communities, 2000'den aktaran: B.O. Yılmaz, 2009). Komisyon Çerçeve Stratejisi altında birbiriyle ilişkili beş alan belirlemiştir. Üye olan devletleri bağlayıcılığı yoktur, bu alanlar aşağıdaki gibidir (B. O. Yılmaz, 2009):

1. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ekonomik yaşamda sağlanması
2. Karar alma mekanizmalarına eşit katılımın ve eşit temsilin sağlanması
3. Sosyal haklardan kadınların ve erkeklerin tam olarak eşit bir şekilde yararlanması
4. Kamusal yaşamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması
5. Toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıların değişmesinin sağlanması

Çerçeve Stratejisi'nde yer alan bu beş alandan toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıların değişmesini sağlamaya yönelik bir hedef, bir ülke için çok önemlidir. Çünkü bir toplum tutum ve değer yargılarında toplumsal cinsiyete duyarlı bir yaklaşımı benimseyemez ve bunu içselleştirmeyi başaramazsa, yasalarda ya da herhangi bir yerde yapılan her türlü değişiklik, iş uygulamaya geldiğinde bahsi geçen eşitliklerin ne yazık ki sağlamadığını gösterecektir.

2.1.13.1.24. 5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansı-19 Nisan 2013

Avrupa Konseyi CDEG Komitesinin Düzenlediği “Demokratikleşme ve Barışın İnşasında Kadının Rolü ve Silahlı Çatışmaların Önlenmesinde Kadının Rolü” konulu konferans 2013'de İstanbul'da düzenlendi. Bu konferansta vurgulanan konuların bazıları aşağıdaki gibidir (5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansının Sonuç Belgesi Üsküp Deklarasyonu, 2013):

- Toplumun her alanında dengelenmiş olarak kadınların ve erkeklerin temsil edilmesi,

• 4. Kadın-Erkek Eşitliği Avrupa Bakanlar Konferansı'nda kabul edilen, kadın ve erkek eşitliğinin demokrasinin olmazsa olmazı olarak ilan eden deklarasyonundaki hedeflere bağlılık,

- CEDAW'a bağlılık,
- Barışı oluşturmada, çatışmanın çözümünde ve önlenmesinde kadının rolü,
- Kadınların, çocukların ve insanların ticaretinin önlenmesi ve bunu yapanların cezalandırılması,

• Cinsel kölelik, tecavüz, zorla fahişelik, zorla kısırlaştırma ve buna benzer cinsel şiddet içeren suçlara karşı Uluslararası Kriminal Mahkemesi Roma Yasası'nın kabulü,

- Askeri çatışmaların kadınlar ve erkekler üzerindeki farklı etkileri,
- Çatışmadaki kurbanların çoğunluğunun kadınlardan ve çocuklardan oluşması,
- Kadınlara yönelik cinsel sömürü ve şiddet konularını içeren maddelerin uygulanmasının artırılması,

• İnsan ticareti, şiddetin artması ve cinsel sömürü ve çatışma sonrası ya da sonrası dönemlerde kadınların insan haklarının ihlallerinde toplumsal bilinçliliğin artırılması,

• Barışı oluşturma ve çatışmaları önleme konularında bölgesel kadın projelerinin desteklenmesi,

• Barış konularıyla ilgili gençlik ve kadın örgütlerine lojistik, finansal ve teknik destek sağlanması,

• Kadınların ve erkeklerin siyasal yaşama eşit ve kişisel katılma hakkı için gerekli tedbirlerin alınması,

• Yasalarla kadınların siyasi ve sosyal yaşamda sayılarının artırılması için gerekli tedbirlerin alınması,

- Kadınların eşit fırsatlara sahip olabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması,

• Kadınlara yönelik şiddetin her türünün önlenmesinde, barış sürecine katkıda bulunan katılımcılar için kuralların konulması, geliştirilmesi ve yürütülmesi,

• Yetimlerin, savaşta dul kalan kadınların ve genç kızların ihtiyaçlarıyla ilgilenilmesi.

2.1.13.1.25. Eşitliğe İlişkin ILO Sözleşmeleri

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), 1919 yılında imzalanan Versay Anlaşması'nda öngörülen Milletler Cemiyeti'yle belirlemiştir. Örgütün amacı, I. Dünya Savaşı sonrasında hızla artan sorunlara çözümler bulabilmek ve bu çözümlerin uluslararası da uygulanmasını sağlayabilmektir. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Filadelfiya Bildirgesiyle ILO'nun temel amaçları ve ilkeleri yeniden oluşturulmaya ve genişletilmeye başlanırken, savaş sonucunda ulusal bağımsızlıkla bölünmeyi öngörmüş ve gelişmiş dünya ile iş birliğine başlanmasının müjdesini vermiştir (www.ilo.org d). ILO, sosyal adalet ve uluslararası insan ve çalışma haklarının iyileştirilmesi için çalışan bir kuruluştur (www.ilo.org e). ILO'nun 4 temel stratejik hedefi vardır (www.ilo.org f):

- Temel insan haklarını daha iyi geliştirmek, çalışma ve yaşam standartlarını daha iyi hale getirmek, daha çok istihdam için uluslararası politika ve programları oluşturmaya çalışmak,
- Uluslararası çalışma standartlarının oluşturularak uygulanması için yol göstermek,
- Belirtilen bu politikaları ülkelerin gerçekleştirebilmeleri için ülkelerle işbirliği yapmak,
- Tüm bu faaliyetlerin geliştirilebilmesi için eğitim, öğretim, araştırma ve yayın yapmak.

1944 yılında herkesin, hiçbir ayırım gözetilmeksizin fırsat eşitliği içerisinde, ekonomik güvenliğini, maddi ve manevi ihtiyaçlarını özgürce sağlama hakkına sahip olduğu maddesi örgüt tarafından kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile kadınların gece çalıştırılabilecekleri işler ve koşullar belirlenmiştir. 1948'de ise kadınların kesinlikle çalıştırılmayacakları işler belirlenmiştir (Demirkollu, 2007).

a-Filadelfiya Bildirgesi:

Filadelfiya Bildirgesi, Uluslararası Çalışma Konferansı tarafından 10 Mayıs 1944 yılında kabul edilmiştir. Herkes ırk, inanç ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın, maddi olarak ilerlemelerini ve manevi olarak gelişimlerini, hür ve haysiyetli olarak, ekonomik bir güvence altında ve eşit şartlarda sürdürme hakkına sahiptir (www.ilo.org g).

b-Eşit Değerde İş için Erkek ve Kadın İşçiler Arasında Ücret Eşitliği Hakkında Sözleşme- 100 Nolu Sözleşme:

Bu sözleşme 6 Haziran 1951’de Cenevre’de yapılmıştır. Eşit değerde olan işler için kadın ve erkek işçiler arasında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin eşit ücret uygulanacaktır (www.ilo.org a). Türkiye bu sözleşmeye 13 Aralık 1966 yılında taraf olmuştur (www.ilo.org ç).

c-Ayrımcılık (İş ve Meslek) Sözleşmesi-111 Sayılı Sözleşme:

Bu sözleşme 4 Haziran 1958’de Cenevre’de yapılmıştır. Sözleşme ayırım kavramını; ırk, renk, cinsiyet, din, siyasi görüş bakımından meslek veya iş edinmede ya da meslekte ve işte tabi tutulacak muamelelerde eşitliği ortadan kaldıran veya zedeleyen her türlü ayrımcılık yapma, üstün ya da ayrı tutma olarak tanımlamıştır. Bu nedenle sözleşme, bir iş için, o iş üzerinden herhangi bir ayrımı, ayrı tutmayı ve üstün tutmayı yapısal olarak reddeder (www.ilo.org b). Türkiye bu sözleşmeye 13 Aralık 1966 yılında taraf olmuştur (www.ilo.org c). İstihdamda kadınların önlerindeki engelleri kaldırmak için İş ve Meslek Bakımından Ayrımcılık Hakkındaki 111 Sayılı ILO Sözleşmesi’ne göre işe yerleştirmelerde cinsiyet ayrımcılığını ortadan kaldırmaya yönelik olarak 2006’da işe yerleştirmelerdeki iş ve işlemler sadeleştirilerek, kamu taleplerinde cinsiyet ayrımcılığı yasaklanmıştır (KSGM, 2008).

d-Kadın Çalışanlar İçin Fırsat Eşitliği ve Eşit Muamele Deklerasyonu:

25 Haziran 1975 tarihinde yapılmıştır. Deklerasyona göre; cinsiyet eşitliğini kısıtlayan her türlü ayrımcılığı önlemek ve cinsiyetler arasında eşitliği sağlamaya yönelik özel olumlu muamelede bulunmak, ayrımcılık olarak sayılmayacaktır (B.O. Yılmaz, 2009).

e-Sorumlulukları Bulunan Kadın ve Erkek İşçilere Fırsat Eşitliği ve Eşit Muamele Sağlanmasına İlişkin Sözleşme-156 Nolu Sözleşme:

Cenevre’de 23 Haziran 1981’de kabul edilerek, 11 Ağustos 1983’te yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmeye göre; aile sorumlulukları bulunan işçilerin işlerini özgürce seçebilmelerine olanak tanınmalıdır ve bunun için tüm tedbirler alınmalıdır. Bu işçilerin toplum planlamasına ilişkin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Özel ya da kamusal olarak çocuk bakımı, aile hizmetleri ve tesisleri kurulmalıdır ve geliştirilmelidir. Aile

sorumluluğu olan işçilerin ve onların sorunlarının diğerler işçiler ve halkça anlaşılabilmesi ve çözüm üretilebilmesini sağlayabilecek bir kamuoyu oluşturulmalıdır (<http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr>). Bu sözleşme Türkiye tarafından da onaylanmamıştır (Demirkollu, 2007).

f-Analığın Korunması Hakkında Sözleşme- 183 Nolu Sözleşme:

2000 yılında kabul edilmiştir. Bu sözleşme doğum yapan kadına işyerinde 14 haftadan az izin verilemeyeceği, bu izin nedeniyle ayrıldığı işine tekrar dönebileceğini garanti altına alır (www.kamu-is.org.tr).

Uluslararası yapılmış olan tüm bu yasal düzenlemelere ek olarak, AB tarafından 2006-2010 dönemi için oluşturulan “Kadın Erkek Eşitliği Yol Haritası”nda da erkeklerin aile sorumluluklarının paylaşımında daha çok yer almaları için tedbirler alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Commission of the European Communities, 2006’dan aktaran: Sayer, 2011).

Avrupa Topluluğu (AT) Antlaşması’nın 2. maddesinde, kadın ve erkek eşitliğinin sağlanmasını Avrupa Topluluğu’nun temel bir görevi olarak açıklamıştır. Antlaşmanın 3. maddesinde ise, Avrupa Topluluğu’nun bütün aktivitelerinde eşitsizliklerin ortadan kaldırılarak, kadın ve erkek eşitliğinin teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325EN_003301.html’den aktaran: Acar ve Arıner, 2009).

AT Antlaşması’nın 141. maddesinde eşit ya da eş değer işlerde erkekler ve kadınların, maaşlarının da eşit olması gerektiği belirtilmektedir. 79/ 7 /EEC sayılı AB Direktifi, cinsiyete dayalı doğrudan veya dolaylı şekilde yapılan ayrımcılığın sona erdirilmesi gereğini vurgulamaktadır (http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/legislation/ectreaty_en.html ’den aktaran: Acar ve Arıner, 2009). AB müktesebatında, iş yaşamının kadına hem bireysel özgürlük açısından, hem de kamusal alanda kadının eşit bir şekilde temsil edilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Acar ve Arıner, 2009).

2.1.13.2. Eğitimin ve ders kitaplarının cinsiyetçilikten arındırılması adına yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası metinlerde doğrudan toplumsal cinsiyetin eğitimine yönelik olan maddelere yer verilmiştir:

2.1.13.2.1. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights-UDHR)-10 Aralık 1948

Bildirgede geçen pek çok insan hakkına ek olarak eğitimle ilgili “Herkes eğitim görme hakkına sahiptir” ifadesi yer almaktadır (Fettah, 2006, 38).

2.1.13.2.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi- 4 Kasım 1950

1950’de kabul edilerek, 3 Eylül 1953’te yürürlüğe girmiştir. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine ek 1 numaralı protokolün (20.03.1952, Paris) 2. maddesinde eğitim hakkıyla ilgili olarak kimsenin eğitim hakkından mahrum edilemeyeceğini; eğitim ve öğretim alanında devlet yükleneceği sorumlulukları gerçekleştirirken, annelerin ve babaların, çocukları için kendi felsefi ve dini inançlarına uygun bir eğitimin ve öğretimin verilmesini isteme haklarına saygı göstereceğini garanti eder (www.chveneburi.net).

2.1.13.2.3. Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi- 14-15 Kasım 1960

Geçen asrın ikinci yarısında kadın hakları alanında meydana gelen olumlu gelişmeler eğitim alanına da yansımaya başlamıştır. Bunun neticesinde Unesco tarafından 1960 tarihinde “Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi” kabul edilmiş ve bu sözleşme 22 Mayıs 1962 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 4. maddesine göre; “taraf devletler ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve davranış eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturmayı, geliştirmeyi ve uygulamayı; ilköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı; yasayla konulan öğrenim (okula gitme) yükümlülüğünün herkesçe yerine getirilmesini” garanti ederler (denetci.8m.com/c1.htm). Sözleşmenin amacı,

erkek çocukların değişen toplumsal cinsiyet rolleri bakımından eğitim materyallerini, bu materyallerde bulunan kalıplaşmış cinsiyet rollerinden arındırmak olarak belirlenmiştir (Yorgancı, 2008).

2.1.13.2.4. Avrupa Konseyi: Ekonomik Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi-16 Aralık 1966

1966'da kabul edilen bu sözleşme, 3 Ocak 1976'da yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 13. maddesinde sözleşmeye taraf olan devletlerin herkesin eğitim hakkını tanıyacaklarını, bunun gerçekleştirilebilmesi için de ilköğretime zorunlu ve parasız olarak herkesin erişebileceğini garanti ederler (denetci.8m.com/c1.htm).

2.1.13.2.5. Irksal İlişkiler Yasası (The Race Relations Act -RRA)-1975

Sözleşme, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ayrımcılığa maruz kalan grupları koruma amacına da sahiptir (Race Relations Act, <http://www.oldoffice.gov.uk>'dan aktaran: Demirkollu, 2007).

2.1.13.2.6. Birinci Dünya Kadın Konferansı-1975:

Bu konferansın ana temalarından biri de eğitim olmuştur (www.egitimsen.org.tr). Konferansın gündemini cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi, kadınların kalkınmadaki rolleri, kalkınmaya katılımları ve entegrasyonu, dünya barışı için kadınların katkılarının artırılması oluşturmuştur (www.kadininstatusu.gov.tr -d).

2.1.13.2.7. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women-CEDAW)-1979

1970'li yıllarda gerek kadın hakları ve gerekse insan hakları alanında uluslararası düzeyde kararlar alınmıştır. Özellikle teknolojik ve ekonomik alanda gelişmiş dünyada alınan bu kararlar kadın haklarının ön plana çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte uluslararası düzeyde kadınlara yönelik kabul edilen diğer

önemli bir sözleşme de “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”dir.

İngilizcede kısaca “CEDAW” diye tanımlanan bu sözleşme 1979’da BM Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Sözleşme, uluslararası düzeyde kadın hakları alanında bir dönüm noktasıdır. Başka bir deyişle bu sözleşme hem güçlü hem de kapsamlı bir “Uluslararası Kadın Hakları Bildirgesi” diye görülmektedir. Metin incelendiğinde içerikte kadınlarla ilgili önemli kararların alındığı görülmektedir. Sözleşmede, kadınlara karşı yapılan ayrımcılığın içeriği tanımlanarak bu ayrımcılığın ortadan kaldırılması için yapılması gerekenler, alınması gereken önlemler belirtilmektedir (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/’dan aktaran: Acar ve Arıner, 2009). CEDAW’ın 1. maddesinde kadınlara karşı ayrımcılık şu şekilde tanımlanmıştır:

Siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel, kişisel veya diğer alanlardaki kadın ve erkek eşitliğine dayanan insan haklarının ve temel özgürlüklerin, medeni durumları ne olursa olsun kadınlara tanınmasını, kadınların bu haklardan yararlanmalarını veya kullanmalarını engelleme veya hükümsüz kılma amacını taşıyan veya bu sonucu doğuran cinsiyete dayalı her hangi bir ayırım, dışlama veya kısıtlama (<http://www.tbmm.gov.tr> -d)’ya denir.

CEDAW’ın geriye kalan 29 maddesinin hangi bilgileri içerdiğine bakacak olursak sırasıyla (www.kadininstatusu.gov.tr. -a): 2. madde: Hukuki alanda tedbirler alma yükümlülüğü (erkeklerin ve kadınların eşitliğini ulusal anayasalarda içselleştirmek ve bunun uygulanmasını sağlamak. Kadınlara yapılan her türlü ayrımcılığı yasaklayan mevzuatı çıkarmak); 3. madde: Ekonomik, kültürel ve siyasal alanlarda tedbir alınması yükümlülüğü; 4. madde: Geçici olarak özel tedbirlerin alınması (anneliği korumak amacıyla alınan her türlü tedbirler ayrımcılık olarak görülemez); 5. madde: Geleneklerin ve ön yargıların tasfiyesi; 6. madde: Kadınların ticaretinin her şekilde yasaklanması; 7. madde: Seçilme, seçime katılma ve oy verme hakkı; 8. madde: hükümeti temsil etme hakkı; 9. madde: vatandaşlık hakkı; 10. madde: eğitim hakkı: Sözleşmeye taraf olan devletler, her türlü eğitimde kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olabilmeleri için kadınlara yönelik yapılan her türlü ayrımcılığın tasfiyesinde gereken her tedbiri alacağını garanti eder. Bu tedbirler aşağıdaki gibidir (<http://www.kadininstatusu.gov.tr>. -a):

a) Meslek ve sanat rehberliğinin, kentsel alanlarda olduğu gibi kırsal alanlarda da eğitim kuruluşlarına girme ve bu kuruluşlardan diploma almada eşit şartların sağlanarak verilmesi;

b) Aynı öğretim programına katılmaları, aynı sınavlara girmeleri, nitelik bakımından aynı düzeydeki eğitimcilerden eğitim almaları, aynı nitelikteki bina ve eğitim araçlarına sahip olmaları sağlanır;

c) Erkeklerin ve kadınların kalıplaşmış rolleriyle ilgili kavramların eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiye edilmesi için karma eğitim ve bu amaca ulaşılmasına yardımcı olacak diğer eğitim türleri teşvik edilerek ve özellikle okul kitapları ve ders programları gözden geçirilir ve bu öğretim metoduna göre uyarlanır;

d) Burs ve diğer eğitim yardımlarından yararlanmada aynı imkânlar sağlanır;

e) Erkekler ile kadınlar arasındaki eğitim açığını en kısa sürede kapatmayı amaçlayan yetişkinler için programlar ile okuma yazma programları ve sürekli eğitim programlarına katılmaları konusunda aynı imkânlar sağlanır;

f) Kız öğrencilerin okula devamlarının artırılması ve okuldan erken ayrılan kızlar ve kadınlar için eğitim programlarının düzenlenmesi;

g) Spor ve beden eğitimine faal olmaları için aynı imkânlar tanınır;

h) Aile planlaması hakkında bilgi ve tavsiyeler dâhil, aile sağlığını ve iyiliğini sağlayamaya yardımcı olacak özel bazı eşitsel bilgiler verilir.

11. madde: çalışma hakkı; 12. madde: Sağlık hakkı; 13. madde: Ekonomik ve sosyal yaşamın diğer alanlarındaki haklar; 14. madde: Kırsal alandaki kadınların hakları; 15. madde: Hukuk önünde eşitlik hakkı; 16. madde: Evlenme ve aile ilişkileri alanındaki haklar; 17. madde: Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Tasfiye edilmesi Komitesi;(www.kadininstatusu.gov.tr. -a).

Kadın hakları evrensel beyannamesi olarak da tanımlanabilecek olan bu sözleşmenin, sözleşmeye imza atan taraf devletler üzerinde uluslararası hukuk çerçevesinde bir bağlayıcılığı vardır. Taraf devletler ayrımcılığa karşı yasal düzenlemeler yapmak, özel önlemler almak ve bunları uygulamak ile yükümlüdür. Türkiye Cumhuriyeti 1986'dan itibaren CEDAW Sözleşmesine; 29 Ekim 2002'den itibaren de CEDAW İhtiyari Protokolü'ne taraftır. CEDAW'ın, taraf devletlere, örneğin

Türkiye'ye öngördüğü maddeler aşağıdaki gibidir (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/'dan aktaran: Acar ve Arıner, 2009):

- Hukuki sistemde kadın-erkek eşitliğinin sağlanması,
- Ayrımcı tüm kanunların ortadan kaldırılması,
- Kadınlara yönelik yapılan her türlü ayrımcılığın yasaklandığı kanunların yürürlüğe sokulması,
- Kadınlara yönelik yapılan her türlü ayrımcılığa karşı kadınları korumak için mahkemelerin ve diğer kamu kurumlarının kurulması,
- Kadınlara yönelik gerek kişilerce, gerek örgütlerce ve gerek şirketlerce yapılan her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması.

Bu sözleşmeyle birlikte kadınların tam manada gelişmesi ve ilerlemesi için taraf olan bütün devletlere görevler yüklenmiş ve ortaya konan amaçlara ulaşma için yapılacak olanların önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu sözleşmede yer alan maddelerden bazıları aşağıdaki gibidir (Acar ve Arıner, 2009):

- 5. maddede, çocukların yetiştirilmesinde ve gelişimlerinde kadına ve erkeğe eşit sorumluluğun ve yetkinin tanınması,
- Kadınların siyasal yaşama ilişkin haklarıyla ilgili olarak, hükümetlerin uluslararası düzeyde temsil edilmesinde, kadınların da eşit bir şekilde temsil edilmesi,
- Evlenme, boşanma ve çocuklarla ilgili vatandaşlık haklarında, her türlü eğitim haklarından eşit bir şekilde yararlanmaları ve kadınlara ayrımcılık yapılmaması konusunda sorumluluğun devlete ait olması,
- Çalışma koşulları, verilen ücret, ücretli doğum izni ve iş yerinde cinsel taciz vb. problemleri alanlar, detaylı olarak ele alınıp, her türlü sağlık hizmetini alabilmede kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığın tasfiyesi için ilgili düzenlemelere yer verilmesi,
- Kırsal alanda bulunan kadınların her türlü özel ihtiyaç ve sorunlarının devlet tarafından çözüme kavuşturulması,
- İkametgâh seçimi ve seyahat özgürlüğü gibi sürekli ihlâl edilen pek çok kişisel hakların erkeklerle eşit olarak düzenlenmesi,
- Aile ilişkilerinde, evlilikte ve boşanmada, kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığın tasfiyesiyle, kadınların ve erkeklerin bu haklardan eşit olarak

yararlanabilmeleri, her evliliğin yasal kaydının tutulması ve 18 yaşın altında bulunan bireylerin evlenmelerinin yasaklanması gibi alanlarda taraf devletler görevlidir.

Cedaw taraf devletlerden ekonomik, kültürel ve politik alanlarda, kadınların da erkeklerin sahip oldukları insan haklarından ve temel özgürlüklerden yararlanacaklarını garanti etmelerini, kadınların gelişimlerini ve ilerlemelerini sağlayabilmek için her türlü, hatta yasal önlemleri alacaklarının taahhüdünü ister. Bu sözleşme, kadınların siyasete katılımlarını temel bir insan hakkı olarak değerlendirmektedir (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm'den aktaran: Demirkollu, 2007). Türkiye CEDAW'a çekince koyarak sözleşmeyi imzalamıştır. Ülkemizin çekince koyarak imzaladığı maddeler aşağıdaki gibidir (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm'den aktaran: Demirkollu, 2007):

- Taraf devletler, tabiiyetin kazanılmasında, değiştirilmesinde ve muhafaza edilmesinde kadınlara, erkeklerle eşit haklar tanıyacaklardır (9. madde).
- Taraf devletler, medeni haklar konusunda kadınlara da bu hakların kullanımında erkeklerle eşit haklar ve fırsatlar tanıyacaklardır (15. madde).
- Taraf devletler, kadın ve erkeğe ikametgâh seçiminde eşit haklar tanıyacaklardır (15. madde).
- Taraf devletler, kadınlara yönelik evlilikte ve aile ilişkilerinde yapılan her türlü ayrımcılığı önleyeceklerdir (15. madde).
- Meslek seçiminde ve aile adında kadınlar ve erkekler eşit haklara sahip olacaklardır (16. madde).

CEDAW sayesinde kadın haklarının insan hakları olduğu uluslararası hukuk tarafından kabul edilmiştir. Bu sayede CEDAW, kamusal veya özel alanda kadınlara karşı yapılan her türlü şiddetin, kadınların ahlâki ve fiziksel bütünlüğüne ve insanlık onuruna yönelik bir saldırı olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Her devlet, kendi sınırları içerisinde bulunan kadın hakları ihlallerine müdahale etme ve başka ülkelerin de yapması durumunda, bu ülkelerle işbirliği yapmama sorumluluğundadır. Görüldüğü gibi bu sözleşmede, kadınlara ve erkeklere eşit şekilde davranılması, genelde erkeğe yapılan davranışların ve verilen hakların baz alınarak cinsiyet belirtmeyen bir yaklaşım yer almaktadır. Ayrıca bu sözleşme, kadın-erkek eşitsizliğinde toplumsal nedenlerin de dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmiştir (Berktaş, 2003). 1998'den bu güne 81

ilden sadece 14'ünde kurulabilen ve Ulusal Mekanizma 'ya bağlı olan kadına yönelik birimlerin faaliyetlerini ölçecek her hangi bir somut veri yoktur (Masdar, 2006).

CEDAW'ın eğitimle ilgili olan 10. maddesinin “c” bendinde ise, farklı eğitim türlerinin geliştirilmesi, eğitimin bütünleştirilerek güçlendirilmesi, okulların, okul kitaplarının ve öğretim programlarının gözden geçirilerek, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin yenilenmesi gerekliliğinden söz edilmiştir (UNICEF, 2003). Bu sözleşmede yer alan yükümlülükleri taraf devletlerin yerine getirmeleri noktasındaki ilerlemeleri, CEDAW Komitesi (23 bağımsız uzmandan oluşur) tarafından, dört yılda bir taraf devletlerin verdikleri raporlar üzerinden denetlenir. CEDAW'la Türkiye; kendi hukuk sisteminde kadınların ve erkeklerin eşitliğini yerleştirmeyi, ayrımcılık içeren tüm yasaları ortadan kaldırmayı ve kadınlara yönelik yapılan her türlü ayrımcılığı yasaklayan yasaları yürürlüğe sokmayı, kadınları her türlü ayrımcılığa karşı korumak için mahkemeleri ve diğer kamu kurumlarını kurmayı ve kadınlara karşı gerek kişilerce, gerek örgütlerce ve gerek şirketlerce yapılan her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırılmayı garanti altına almayla sorumlu tutulmuştur (www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/'dan aktaran: Acar ve Arıner, 2009).

Türkiye 2000 yılında, CEDAW'ın 15. ve 16. maddelerdeki çekincelerini kaldırmıştır. “BM Kadının Statüsü Komisyonu” da 22 Aralık 1989 tarihli Raporunda, özel önlem uygulamalarının zorluğu konusunda, ülkelerin uygulamalar için ulusal ölçekte yasal ve kurumsal düzenlemeleri yapmalarının şart olduğunu, çünkü bu sözleşmeyi onaylayan ülkelerin sözleşmede yer alan maddeleri yerine getirmek için her beş yılda bir, üye ülkelerle birlikte dünya konferansları düzenleyerek, şartların nasıl hayata geçirilebileceğini tartışmaktadırlar (Kılıç, 2000'den aktaran: Demirkollu, 2007). CEDAW Gölge Raporu'nda, 5. ve 16. maddeler çerçevesinde, Türkiye'deki kadınların insan haklarına karşı en önemli engellerin ataerkil aile düzeni, dini anlayışlar, gelenek, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, töre, ekonomik bağımlılık ve eğitimsizlik olarak belirlenmiştir (Dördüncü ve Beşinci Dönem Birleştirilmiş Periyodik Ülke Raporuna İlişkin CEDAW Türkiye Gölge Raporu, Cedaw-Türkiye Yürütme Kurulu, 2004 'den aktaran: Masdar, 2006).

Türkiye Cumhuriyeti CEDAW Komitesi'ne 20 Ocak 2005 yılında “Dördüncü ve Beşinci Dönem Birleştirilmiş Periyodik Ülke Raporu” sunmuştur. Komite, Türkiye'de

kadın hakları için olumlu gelişmeler olarak ulusal yasaları görmüştür. Komite için önemli olan bir diğer konu, Türkiye'deki ataerkilliğin, toplumdaki kadın ve erkek rollerinin ayrımcılığının, ayrımcı, kültürel ve geleneksel önyargıların yaygınlığının endişe verici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kadınların ve kız çocuklarının eğitim ve öğretim hakları konusu da uygulamada sorunlu alanlardan biri olarak görülmüştür. Kadınların ve kız çocuklarının her düzeydeki eğitim-öğretim alanlarında yer alabilmeleri ve çeşitli iş kollarında çalışabilmeleri için teşvik edici önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (Acar ve Arıner, 2009).

Alınan tavsiye kararlarından eğitimle ilgili bazıları aşağıdaki gibidir (www.kadininstatusu.gov.tr –a):

3 sayılı tavsiye kararı (6. oturum, 1987): Tüm taraf devletleri, kadınların sosyal eşitlik ilkesinde kadınlar için tam manasıyla işlerlik kazanmasını engelleyici önyargıların ve hâlihazırdaki uygulamaların ortadan kaldırılmasına yardımcı olmak üzere, etkin olarak eğitim ve kamu bilgilendirme programları başlatmaya çağırmaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

5 sayılı tavsiye kararı (7. oturum, 1988): Taraf devletlerin kadınların eğitim, ekonomi, siyaset ve işgücü piyasasıyla bütünleşmelerini sağlamak üzere pozitif eylem, tercihli muamele ya da kota sistemi gibi geçici özel tedbirlerden daha çok yararlanmasını tavsiye etmektedir (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

10 sayılı tavsiye kararı (8. oturum, 1989): Taraf devletlerin tavsiyeleri şu şekildedir: Sözleşmenin ana dillerinde ve sözleşme hakkında bilgi sağlamaya yönelik olarak kendi ülkelerinde tanıtımı için konferans ve seminer gibi programlar gerçekleştirmek; ülkelerindeki ulusal kadın örgütlerini sözleşme ve uygulanmasına ilişkin tanıtım kampanyaları için iş birliğine çağırarak ve bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeydeki hükümet dışı örgütleri sözleşmeyi ve uygulanmasını tanıtmaya yönünde teşvik etmek (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

12 sayılı tavsiye kararı (8. oturum, 1989): Taraf devletlerin komiteye sundukları periyodik raporlara aşağıdaki bilgileri dâhil etmelerini tavsiye etmektedir:

Kadınların günlük hayatta karşılaştıkları her türden şiddet vakasına karşı (cinselliğe dayalı şiddet, aile içi istismar, işyerinde cinsel taciz, vb.) kadınları korumaya yönelik yürürlükteki mevzuat; bu şiddeti ortadan kaldırmak amacıyla alınan diğer

tedbirler; saldırı veya istismar mağduru kadınlara yönelik mevcut destek hizmetleri; kadınlara yönelik her türden şiddet vakasına ve bu şiddet mağduru kadınlara ilişkin istatistiki veriler (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

19 sayılı tavsiye kararı (11. oturum, 1992): Toplumsal cinsiyete dayanan şiddet, kadınların, erkeklerle eşit olarak haklardan ve özgürlüklerden yararlanmalarını ciddi bir şekilde engelleyen bir ayrımcılık şeklidir. 1991 tarihinde gerçekleşen 10. ve 11. oturumda sözleşmenin 6. maddesi ile kadına karşı cinsel taciz, kadın istismarı ve şiddet hakkındaki diğer maddelerle ilgili bir tartışma ve çalışmaya yer verilmesi kararı alınmıştır (www.kadininstatusu.gov.tr.-a). Komite tarafından, taraf devletlerce sunulan tüm raporların, kadınlara karşı ayrımcılığı, toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti ve insan hakları ve temel özgürlüklerin ihlâli arasındaki ilişkiyi yeterli derecede yansıtamadıkları belirtilmiştir. Bu sözleşmenin tam manasıyla uygulanabilmesi için, taraf devletlerce kadınlara yönelik her türlü şiddeti ortadan kaldıracı olmak amaçlı olumlu tedbirlerin alması şarttır (www.kadininstatusu.gov.tr.-a). Sözleşmenin 2. ve 3. maddeleri, kadınlara karşı her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik çok kapsamlı bir yükümlülüğü belirtmektedir. Toplumsal cinsiyete dayanan her türlü şiddet içeren eylemler, toplumda kadınların ikincil bir statüde yer almalarına, siyasete katılımlarına, eğitim ve iş imkânlarının düşük düzeylerde seyretmesine katkı sağlamaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr.-a). Pornografinin çoğalması kadınların cinsel bir obje olarak tanımlanmalarına ve ticaretlerinin yapılmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum da, toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti beslemektedir. Sözleşmenin 6. maddesine göre taraf devletler, fuhuşun ve kadın ticaretinin her türlüşünün önlenmesi için yasalar dâhil her türlü önlemleri almakla sorumludurlar. Taraf devletler, özel ya da kamusal yaşamda toplumsal cinsiyete dayanan her türlü şiddetle mücadele etmek için her tedbiri almak zorundadır. Aile içersindeki istismar, şiddet, cinsel saldırı ve tecavüz gibi her türlü şiddete karşı olan yasalar, kadınlara yeterli bir şekilde korumayı sunmalı, kadınların fiziksel ve ruhsal bütünlüklerine ve itibarlarına saygı duymalarını ve duyulmasını sağlamalıdır (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

Medyanın görevlerinden biri kadınlara karşı duyulan saygıyı teşvik etmek için etkili tedbirleri almak olmalıdır. Her devlet, kadın ve erkek eşitliğinin sağlanmasında engelleyici önyargıları tasfiye edebilecek her türlü eğitim ve kamuyu ilgilendirme programlarını düzenlemelidir. Her türlü şiddete karşı kadınları korumak için alınan

tedbirler, kadınların eğitimlerini ve istihdamlarını da içermelidir (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

Kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi komitesi (4-22 Ekim 2010): Taraf devletler ayrıca tüm hükümet organlarının eşitlik ilkelerine, cinsiyet ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa tam anlamıyla vakıf olmalarını sağlamalı ve bu bağlamda yeterli eğitim ve farkındalık programlarının düzenlenip sürdürülmesini de garanti altına almalıdır. Özel olarak kadın nüfusunun büyük bir kısmını oluşturdukları ve temel eğitime erişim, kadın ticareti, kötü muamele, istismar ve şiddet gibi alanlardaki ayrımcılıklar karşısına çok daha savunmasız oldukları için genç kızların eşitlikle ilgili haklarını savunmakla yükümlüdürler (www.kadininstatusu.gov.tr.-a).

2.1.13.2.8. Cinsiyet Ayrımcılığı Yasası (Sex Discrimination Act -SDA)- 1984

Bu yasaya paralel olarak ayrımcılıkları önleyerek eşitliği sağlamak amacıyla fırsat eşitliği komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon, eğitim, istihdam, ürün ve hizmetlerin kullanımı gibi alanlarda cinsiyet ayrımcılığını önlemek amacıyla oluşturulmuştur (www.humanrights.gov.au).

2.1.13.2.9. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi- 20 Kasım 1989

Bu sözleşme 1989 yılında kabul edilmiş, Eylül 1990'da yürürlüğe girmiş, 27 Ocak 1995 tarihinde 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Sözleşmenin 28. maddesine göre; sözleşmeye taraf olan devletler, her çocuğun eğitim hakkını tanır, fırsat eşitliğini sunmak için de ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirir, okula devamın edilmesini sağlamak ve okulu terketmelerin azaltılması için de gerekli tedbirleri alır (<http://denetci.8m.com/c1.htm>).

2.1.13.2.10. Herkes İçin Eğitim Dünya Deklerasyonu, Jomtien, 1990

Bu deklarasyonda alınan kararlar şu şekildedir: Derhal kız çocukları ve kadınların eğitime erişimine öncelik verilmelidir ve bunlara verilen eğitim kaliteleri artırılmalıdır. Kadınların ve kızların aktif olarak eğitime katılımlarının önündeki her türlü engel kaldırılmalıdır. Eğitimde bütün toplumsal cinsiyet önyargıları ortadan kaldırılmalıdır (UNESCO, 2009).

2.1.13.2.11. Dördüncü Dünya Kadın Konferansı- 4-15 Eylül 1995

Bu konferans 1995 yılında Çin-Pekin’de düzenlenmiş ve 189 ülke temsilcisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Konferansta, toplumsal cinsiyet eşitliğine erkeklerin katılımının gerekliliği, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında erkeklerin rol ve sorumluluklarının neler olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca erkeklerin sosyal hayattaki ve aile içindeki rollerine dikkat çekilmiştir. Buna ilaveten, kadın-erkek eşitliğinde, eşitliğin tam olarak sağlanmasında her iki cinsiyetin rol ve sorumluluklarına atıfta bulunulmuştur (www.kadininstatusu.gov.tr –e; UN, 2008’den aktaran: Sayer, 2011).

Konferansın bir diğer özelliği ise, ayrımcılığa yönelik her alanda alınacak önlemler ve kadının gelişimi için yapılması gereken hedefler belirlenmiştir. Konferansa Türkiye de katılarak 2000 yılına kadar zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasını, anne ve çocuk ölümlerinin %50 azaltılmasını, kadın okur-yazarlığının %100’e kadar çıkarılmasını gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. 2007-2013 yılları arası uygulama dönemi olan Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitimde okullulaşma oranı 4-5 yaş grubu için %50, ilköğretim için %100, ortaöğretim için %100, yükseköğretim örgün için %33 (toplamda %48) olarak hedeflenmiştir. Zorunlu eğitimin 1997’de 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte hem kız çocuklarının eğitim düzeyi yükselmiş, hem düzenlenen okuma-yazma kurslarıyla kadın okur–yazarlık oranı yükselmiş, hem de anne ve çocuk ölümleri oranında önemli düşüşler olmuştur. Konferansın sonucunda “Pekin Eylem Platformu” ve “Pekin Deklarasyonu” adlı iki belge kabul edilmiştir. Türkiye, her iki belgeyi de hiç bir çekince koymadan kabul etmiştir (www.kadininstatusu.gov.tr -e; UN, 2008’den aktaran: Sayer, 2011).

a-Pekin Eylem Platformu-1995

Bu platformda bütün dünyada toplumsal cinsiyet eşitliğinin kadınların erkeklerle ortak bir şekilde ve birlikte çalışarak sağlanabileceği vurgulanmıştır. Eğitimin her düzeyinde toplumsal cinsiyete duyarlı olan öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu dokümanda imzası olan ülkeler, erkek çocuk ve yetişkin erkeklerin değişen toplumsal cinsiyet rolleri ve sorumlukları çerçevesinde, eğitim materyallerinde ısrarla yer alan kalıplaşmış cinsiyet rollerinden arındırmak için gerekli tedbirleri almak durumundadırlar (UNICEF, 2003). Pekin Eylem Platformu’nda kadının güçlendirilmesi ve ilerlemesi için kritik alanlar olarak: Kadının eğitimi ve

öğretimi, kadının sağlığı, kadının yetki ve karar alma sürecine katılımı, kadının insan hakları, kız çocuklarına karşı ayrımcılık, kadın ve ekonomi, kadına yönelik şiddet, kadın ve yoksulluk, kadın ve silâhlı çatışma, kadının ilerlemesinde yetkili kurumlar belirlenmiştir (KSSGM, 2001).

Bu platformun yapılacak eylemler bölümde eğitimle ilgili maddelerinden bazıları aşağıdaki gibidir (www.kadininstatusu.gov.tr -a):

- Her türlü ayrımcılık için önlem alınacaktır.
- 2000 yılına kadar ilkokul çocuklarının ez az %80'inin bu okulları tamamlamaları sağlanacak; 2015'ten önce evrensel ilköğretim bütün ülkelerde gerçekleştirilecektir.
- Herkes İçin Eğitim Dünya Deklarasyonunda (Jomtien) belirtildiği gibi okur-yazarlıkta toplumsal cinsiyet farkı kapatılacak ve herkes için okur-yazarlığın yaygınlaştırılmasına yetişkinlerin ve ailelerin katılımı da teşvikle sağlanacaktır.
- Eğitim sistemi tarafından kadınlara ve kız çocuklarına yönelik resmi olmayan eğitim imkânlarının da tanınması sağlanacaktır.
- Eğitimi sürdürme programlarının ve bilim, teknoloji, mesleki eğitim ile ilgili eğitim programlarının yararları hakkında kadınlara ve kız çocuklarına bilgi verilecektir.
- Kadınların ve kız çocuklarının mühendislik, bilim, ileri teknoloji, çevre bilimleri ve teknolojisi, matematik, iş idaresi ve bilgi teknolojisi gibi alanlarda eğitime ve mesleki eğitime ulaşarak bu eğitimlerini tamamlamaları sağlanacaktır.
- İşsiz kadınlar için, girişime yönelik becerilerin geliştirilmesi, serbest çalışma, istihdam imkânlarını geliştirmek, zenginleştirmek, bu konularda yeni bilgi ve becerileri kazandırmak için eğitim ve mesleki eğitim programları düzenlenecektir.
- Kadın ve erkek için geleneksel olmayan farklı meslek seçimlerine de fırsat tanıyan eğitim programlarının yaygınlaştırılması için olumlu adımların atılması sağlanacaktır.
- Kadınların temsil edilmedikleri veya yeterince temsil edilmedikleri alanlarda, teknik ve bilimsel alanlarda, müfredat ve eğitim malzemeleri geliştirilecektir.
- Eğitimdeki her düzey için cinsiyete dayalı kalıp yargılardan arınmış öğretim materyalleri, müfredat programları ve ders kitapları geliştirilecek ve bu konuyla ilgili detaylı öneriler hazırlanacaktır.

- Öğretmenler ve eğitimciler, cinsiyete duyarlı öğretme yöntemleri konusunda etkili stratejilerle donatabilmek için eğitim materyalleri ve programları geliştirilecektir.
- Öğretmenlikte ve öğretim görevliliğinde kadınlarla erkeklerin aynı imkânlarla ve eşit statüye sahip olmaları sağlanacak. Bunun için bir takım faaliyetler düzenlenecektir. Bu faaliyetler yapılırken, her düzeydeki kadın öğretmenlerin bulunmasının, kız çocuklarını okula çekmede ve okulda tutabilmede ne kadar önemli olduğu unutulmamalıdır.
- Erkeklerin çoğunlukta olduğu akademik disiplinlerdeki, özellikle bilimsel ve teknolojik alanlarda, kadın öğretmenlerin sayısını artırmak için olumlu tedbirler alınacaktır.
- Eğitimin her düzeyinde, özellikle lisansüstü, cinsiyete ilişkin araştırma ve çalışmalar geliştirilecek ve desteklenecektir.
- Üniversite müfredatı da dâhil olmak üzere, her müfredatın, ders kitaplarının, eğitim materyallerinin ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde bir üst maddedeki çalışmalardan yararlanılacaktır.
- Eğitimin her düzeyinde insan hakları konulu eğitim programları, toplumsal cinsiyet boyutunu da içine alacak, geliştirilecektir.
- Cinsel sağlık ve üreme sağlığı eğitiminin, uygun olan yerlerde, kadınların sağlık konularını dikkate alan resmi eğitim programı içinde yer almasını engelleyen yasal, idari ve sosyal engeller tasfiye edilecektir.
- Kız ve erkek çocukların kendi sorumluluklarını bilmelerini sağlayacak ve bu sorumlulukları benimsemelerine yardımcı olacak eğitim programları ve bütünüleyici hizmetler teşvik edilecektir.
- Her yaştan kadınlar ve kız çocukları için eğitimde cinsiyete duyarlı programlar ve kamu kuruluşları oluşturulacaktır.
- Yerli halktaki kadınların ve kız çocukların eğitim hakkı kabul edilerek desteklenecek ve gerekenler yapılacaktır.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğine, dini, kültürel ve diğer farklılıklara eğitim kurumlarında saygı gösterilmesi sağlanacaktır.
- Mesleki eğitim ve bilgilendirme programları yaygınlaştırılacaktır.
- Eğitim için gereken bütçe kaynakları sağlanacak ve temel eğitim fonlarının uygun bir şekilde artmasını sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.

- Eğitimdeki yeniliklerin ve ilgili bakanlıklardaki önlemlerin uygulanışlarını denetlemek için ve bu denetleme çalışmalarının gündeme getirdiği konuları incelemek için uygun yerlerde teknik yardım programları oluşturulacaktır.

Bu platform; eğitimin bir insan hakkı olduğunu, eşitlik, kalkınma ve barışa ulaşmada eğitimin bir araç olduğunu, ayrımcı olmayan bir eğitimin kız ve erkek çocuklar için yararlı olacağını savunmaktadır. Buna ilaveten, kadınların eğitimlerinin olmasının onları karar alma sürecine çok daha kolay dâhil edebileceğini ve her türlü eğitim materyallerinden kalıpyargılı imajların kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, bu imajların olmadığı okul ortamlarının da oluşturulması gerektiği, müfredat ve eğitim malzemelerinin büyük bir oranda önyargı içerdiği ve bunun sonucunda toplumdaki kadın ve erkek eşitliğinin yok sayıldığı ifade edilmektedir. Bunların yanında geleneksel kadınların ve erkeklerin de rollerinin pekiştirildiği, eğitimcilerin de toplumsal cinsiyete duyarlı olmayıp ayrımcılığı daha da pekiştirdikleri ve böylece kız çocuklarının özgüvenlerinin baltalanarak kadın ve erkek arasındaki adaletsizliğin güç kazandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca fen bilimleri müfredatlarının cinsiyete karşı ön yargılı oldukları, kadın bilimcileri tanıtmadıkları da vurgulanan diğer konular arasındadır (www.kadininstatusu.gov.tr-a).

b-Pekin Deklarasyonu-1995:

- Bu deklarasyon, hükümetleri kadının ilerlemesi ve güçlendirilmesi, kadın ve erkek eşitliğinin sağlanması ve toplumsal cinsiyet bakış açısının politika ve programlara yerleştirilmesinde sorumlu tutarak hayata geçirilmesini öngörmektedir. Kadınların özel ve kamusal alana erkeklerle eşit bir şekilde katılımlarının önündeki engellerin ancak kadınların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik alanlarda ve karar almada yer almalarıyla ortadan kaldırılabilceğini ifade etmektedir (Demirkollu, 2007). Pekin Deklarasyonu sonucunda, ayrımcı cinsiyet rollerinin sürekli vurgulanmasının, kız çocuklarının okula erişimleri ve okula devamları konularında engel olduğu vurgulanmıştır (KSSGM, 2000). Deklarasyonun hedeflerinden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (www.kadininstatusu.gov.tr-a):

- Temel eğitimi ve ömür boyu eğitimi, okur-yazarlığı ve öğretimi, kızlarla kadınlar için insanı merkez alan sürdürülebilir kalkınmayı yaygınlaştırmak;

- Eğitimde yer alan sağlık hizmetlerinde, kadınlarla erkeklere eşit olunmasını ve bunlara eşit ulaşmalarının güvence altına alınarak, eğitim kadar kadının cinsel sağlığını ve üreme sağlığını da artırmak;
- Her yaştaki kadınların ve kız çocuklarının potansiyelini geliştirmek, eşit katılımlarını sağlamak ve kalkınmadaki rollerini zenginleştirmek;
- Kadınların ve kız çocuklarının ilerlemesini ve güçlendirilmesini artırmak için bilim ve teknoloji, toprak, bilgi, iletişim ve mesleki eğitim vb. dâhil ekonomik kaynaklara eşit bir şekilde ulaşımını sağlayacak ve uluslararası işbirliğiyle bu kaynaklara eşit ulaşımın yararlarını kullanacak şekilde kapasitelerini geliştirmek.

Avrupa Konseyi tarafından 1995’de düzenlenen “Budapeşte Kadın Erkek Eşitliği Alanında Ulusal Politikalara İlişkin Bilgilendirme Toplantısı”nda ele alınan konular arasında, erkeklerin çocuklarla ilgilenme konusunda daha fazla teşvik edilmeleri ve erkeklerin sorumluluk paylaşımında ortak olmaları konusu yer almaktadır. Avrupa Konseyi 1997 yılında Strazburg’ta “Kadın Erkek Eşitliğinin Geliştirilmesi: Kadın ve Erkekler İçin Ortak Görev” adlı uluslararası bir seminer düzenleyerek eşitlik ve eşitsizliğin mantığı gibi konulara yer vermiştir (CoE, 2002’den aktaran: Sayer, 2011). Sonuç bildirisinde; eşitliğin geliştirilmesi ve erkeklerin eşitliğe aktif olarak katılmaları için tavsiyelerde bulunulmuştur. Erkeklerle kadınların birlikte çalışmaları, erkek çocuklarının yetiştirmelerinde yeni yöntemlerin geliştirilmesi, şiddetin önlenmesi ve ev içi sorumluluklara erkek katılımının arttırılması tartışılmıştır. Yine Avrupa Konseyi, 1997’de İstanbul’da “Kadın Erkek Eşitliği Dördüncü Bakanlar Konferansı”nı düzenlemiştir. Burada hükümetlerin eyleme geçmeye davet edildiği alanlar; toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında erkeklerin rolü, bakım sorumlulukları, özel yaşam alanında aile ve ev sorumluluklarına katılım sağlamaları, siyasi, kamusal ve profesyonel yaşamda karar alma mekanizmalarında kadınlarla sorumluluk paylaşımı gibi pek çok konu tartışılmış ve bunu gerçekleştirmenin herkes için hayat kalitesini artırıcı bir etki yaratacağı belirtilmiştir. 2000 yılında, “Erkeklerle Kadınlar Arasında Yeni Toplumsal Kontrat: Eğitimin Rolü” adlı seminerde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında eğitimin önemine vurgu yapılmış ve bu alanda yapılması gerekenler konusunda çok kapsamlı tavsiyeler dikkat çekmiştir (CoE, 2002’den aktaran: Sayer, 2011).

2.1.13.2.12. Pekin+5 Birleşmiş Milletler Genel Kurul Özel Oturumu-2000

Dördüncü Dünya Kadın Konferansı'ndan itibaren meydana gelen gelişmeleri değerlendirmek, yeni eylemleri ve girişimleri belirlemek için BM Genel Kurulu tarafından bir Özel Oturum yapılması planlanmıştır. Newyork'ta 5-9 Haziran 2000 tarihleri arasında “Kadın 2000: 21.Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kalkınma ve Barış” konulu BM Genel Kurul Özel Oturumu yapılmıştır. Türkiye'nin de katıldığı bu oturuma 188 ülke katılmıştır. Oturum sonucunda “Siyasi Deklarasyon (Political Declaration)” ve “Sonuç Belgesi (Outcome Document)” adlı iki belge kabul edilmiştir (www.kadininstatusu.gov.tr-a):

a-Siyasi Deklarasyon:

10 maddeden oluşan bu deklarasyonla hükümetler, 1976-1985 yıllarının özeti niteliğinde olan “Nairobi İleriye Dönük Stratejiler” ile 1995 “Pekin Deklarasyonu”nda ve “Pekin Eylem Planı”nda yer alan hedeflere bağlılıklarını, ayrıca Pekin Eylem Platformunda yer alan 12 kritik alanda verdikleri taahhütleri teyit etmişlerdir. Siyasi Deklarasyon’la vurgulanan konulardan bazıları aşağıdaki gibidir (www.kadininstatusu.gov.tr -a):

- Toplumsal cinsiyet eşitliği, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşılmasında Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW’nin) tartışılmaz önemi
- Toplumsal cinsiyet eşitliği, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşılmasında sivil toplum kuruluşlarının vazgeçilemez rolü
- Toplumsal cinsiyet eşitliği, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşılmasında erkeğin rolü ve katkısının gerekliliği
- Toplumsal cinsiyet bakış açısının temel politika plan ve programlarına yerleştirilmesinin önemi
- Kadının insan haklarının tanınması, korunması ve geliştirilmesi için uygun ulusal ve uluslararası planda ortamın oluşturulması
- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ancak, toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinin ana plan, politikalara yerleştirilmesi ile mümkün kılınacağı
- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için kalkınma ve barış temel hedefinin önümüzde durduğu

b-Sonuç Belgesi:

Bu belgede Pekin Deklarasyonu'nun ve Pekin Eylem Planı'nın tam ve hızlı bir şekilde hayata geçirilmesini sağlayacak girişimler yer almaktadır. Bu belgeler Pekin Deklarasyonu'nun ve Pekin Eylem Planı'nın yerini alacak yeni belgeler değildir. Aksine her ikisinin de hızla hayata geçirilmesini sağlamak için rehber belge niteliğini taşımaktadır. Bu belge dört bölümden oluşmaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr-a):

Birinci bölümde temel kavramlar, ikinci bölümde 1995'den bu yana 12 kritik sorun alanında elde edilen kazanım ve karşılaşılan engeller; üçüncü bölümde 1995 yılından bu yana dünyada meydana gelen değişimlerin kadının yaşamına etkileri; dördüncü bölümde geleceğe yönelik eylem ve girişimler yer almaktadır

Bu belge, kadının hayatını bir şekilde etkileyen sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel gelişmelerin değerlendirilerek, karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak için yapılacak eylem ve girişimlerin tespitlerini ve çözüm önerilerini içermektedir. İkinci bölümü oluşturan 12 kritik sorun alanları ve bunların bazı açıklamaları aşağıdaki gibidir (www.kadininstatusu.gov.tr-a):

- **Kadın ve yoksulluk:** Yoksulluğun toplumsal cinsiyet boyutu olduğu yetkili makamlarca kabul edilmiştir. Bunun ortadan kaldırılması için “öncelikle kadın erkek eşitliği sağlanmalıdır” görüşü kabul edilmiştir. Kadın için sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlere erişim fırsatı daha fazla olmalıdır. Ekonomik kararlar konusunda yeni kararların alınmasında ne yazık ki kadınlar ve erkekler arasındaki yetki paylaşımı eşit değildir. Halen kadın girişimcilere yeterli oranda mali ve teknolojik destekler verilememektedir.

- **Kadın ve eğitim:** Eğitimde ve formasyonda güçlü bir siyasi iradenin olmayışı ya da eksikliği, alt yapı sorunları ve kaynakların yetersiz oluşu gibi nedenlerle hedeflere ulaşamamıştır. Bunlara ek olarak ders kitaplarındaki ayrımcılık içeren ifadeler, kadınlar hakkındaki olumsuz klişeler, çocukların bakımında erkeklerin ve devletin bir rol üstlenmemeleri, bazı geleneksel tutumlar ve davranışlar kadınların eğitiminde ve formasyon kazanımında engeldirler. Bazı ülkelerde uyum politikalarının doğru bir şekilde uygulanamaması ya da uygulama sırasındaki aksaklıklar, eğitim alanını olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

- **Kadın ve sağlık:** Kadının sağlığına daha fazla özel önem verilmesi gerektiği inancı, politikacılardan ve planlamacılardan daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Birçok ülkede kadınların ortalama yaşam süreleri artmıştır. Aile planlamasında erkeğin sorumluluğunun olduğu da daha çok kabul görmüştür. Cinsel yolla bulaşan hastalıklarda bilinçlenme artmıştır. İstenmeyen gebelikleri sonlandırma, zararlı gelenek ve göreneklerin (kadın sünneti vb.) tasfiye edilmesi sorunlu alanlar olmaya devam etmektedir.

- **Kadın ve şiddet:** Kız çocuklarına ve kadınlara yönelik şiddet, insan hakları ihlâli olarak görülmektedir. Şiddeti tasfiye etmek için pek çok idari ve yasal ve tedbir alınmaktadır. Ancak hâlâ kadınlar ve kız çocuklar şiddetin kurbanı olmaktadır.

- **Kadın ve silahlı çatışmalar:** Silahlı çatışmalar, kadınlar ve çocuklar üzerinde yıkıcı etki bırakmaktadır. Cinsel kölelik, tecavüz, zorla hamileliği sürdürme, kısırlaştırma ve zorla fahişelik yaptırma gibi suçlar artık insanlığa karşı suç olarak karşılık bulmuştur.

- **Kadın ve ekonomi:** Kadın istihdamında önemli sayıda artış olmuştur. Kadınlara aile ve iş yaşamı arasındaki uyum için çocuk bakım olanaklarının artırılmasına rağmen, toplumsal cinsiyet perspektifinden yoksunluk giderilememiştir. Eşit işe eşit ücret konusunda ne yazık ki belirlenen hedefe ulaşılamamıştır. İşe alımlarda ve işte yükselmelerde kadınların hamilelikleri gibi faktörler ayrımcılık yapan uygulamalar olmaya devam etmiştir. İş yerinde cinsel tacizin çok sık olması devam etmektedir. Kadınların miras ve mülkiyet hakkı birçok ülkenin yasalarında bulunmamaktadır. Kadınlar pek çok karar alma mekanizmasında söz sahibi değildir. Sosyal güvenliği olmayan kadınlar, bu kapsama dâhil edilememişlerdir. Aile içerisindeki sorumlulukların devletle ve erkeklerle pay edilmesinde iyi bir gelişme olmamıştır. Kadınların ücretsiz olarak verdikleri emeklerinin ücretlendirilmesi konusu halen başarılamamış hedeflerdendir.

- **Karar alma mekanizmalarında kadın:** Hem ulusal hem de uluslararası kadınların temsil oranının çok düşük olması, oluşturulan yasalarla bu yasaları uygulamadaki farklılıklar, kadınlar için karar alma mekanizmalarında erkeklerle eşit olmamaları önemli sorun alanları olmayı sürdürmektedir. Kota uygulamaları gibi ayrımcılık politikaları sayesinde bu alanda önemli aşamalar kaydedilmiştir.

- **Ulusal mekanizmalar:** Toplumsal cinsiyet eşitliğinin her alanda yerleştirilmesi giderek daha çok kabul görmektedir. Birçok ülkede toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel olarak alınmaması, devlet yapılanmasında toplumsal cinsiyet eşitliğinin halen sıra dışı bir konuymuş gibi algılanması, toplum örgütleri ile güçlü bağların kurulamaması ve otorite zafiyeti sivil ulusal mekanizmaların gelişip güçlenmesini engelleyen faktörlerdir.

- **Kadının insan hakları:** Pek çok yasada cinsiyet ayrımcılığı barındıran maddelerin bu yasalardan ayıklanabilmesi için birçok ülkede yasal düzenlemelerin yapılması, cinsiyet ayrımcılığı barındıran yasaları çıkarma yasası, kadınların bir insan olmaktan sahip oldukları insan haklarına erkeklerle eşit bir şekilde sahip olabilmelerini sağlayacak politikaların oluşturulması, bu konulardaki uygulamaların ve izlemelerin ciddi olarak ele alınıp yeniden yapılandırılması ya da güçlendirilmesi, okur-yazarlığın ve bilinç yükseltme çalışmalarının yapılması, CEDAW'a taraf olan devletlerin giderek sayılarının artması, kadınların da insan haklarının tanınması, korunması ve geliştirilmesi için gönüllü kadın kuruluşlarının gösterdikleri çabalar, Roma Anlaşması'nın toplumsal cinsiyet bakış açısıyla hazırlanması ve BM bünyesinde İnsan Hakları Komitesi ve İnsan Hakları Yüksek Komiserliği'nin yaptığı çalışmalar kadınların ve kız çocuklarının insan hakları konusunda bu güne kadar elde edilen kazanımlarını oluşturmaktadırlar. Tüm bu gelişmelere rağmen, kadına karşı ırkçılık ve benzeri her tür ayrımcılık, kadınların insan olmaktan kaynaklanan en doğal haklarını tam olarak kullanmalarında engel teşkil etmeyi sürdürmektedir. CEDAW'ın dünyadaki bütün ülkelerce onaylanması hedefine henüz ulaşamamıştır. Koyulan yasalar ve yasaların uygulamaları arasındaki farklılıktan dolayı eşitlik sağlanamamaktadır. Pek çok ülkede yasal okur-yazarlık oranı çok düşüktür.

- **Kadın ve medya:** Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde kadın her türlü medya olanağına ulaşmıştır. Medyanın pozitif kadın imajı yaratılmasına katkıda bulunmasının yanında, kadının onur kırıcı ve olumsuz tanıtımı halen devam etmektedir. Kadınları her türlü aşağılayan ve kadınlar için şiddet içeren pornografik materyaller medyada sürekli yer almaktadır. Kadınlar hakkındaki kalıpyargılar devam etmektedir.

- **Kadın ve çevre:** Kadınların çevre konusunda geleneksel anlayışla edindikleri bilgiler pek çok çevreyi koruma ve geliştirme projelerine entegresine karşın, kadınların

karşı karşıya kaldıkları çevresel risklerde belli bir bilinç düzeyine halen ulaşamamıştır. Çevre konusunda alınan ya da alınacak kararlara kadınlar ne yazık ki erkeklerle eşit olarak halen katılamamışlardır. Kadınlar ve erkek üzerinde çevre sorunlarının farklı etkilerini belirleyecek araştırmalar sınırlı sayıdadır. Çevre politikaları hazırlanırken toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısından uzak bir şekilde hazırlanmaktadır.

- **Kız çocukları:** Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayanan ve bu konuya duyarlı olan okul ortamlarının oluşturulması konusunda istenilen düzeyde başarı sağlanamamıştır. Eğitime devam süresinin uzaması, okullaşmanın artışı, alt yapının güçlendirilmesi, yaygın eğitim olanaklarının artırılması ve ergen hamileliği ya da erken yaşta anne olanlara destek hizmetlerinin sağlanması kız çocuklarının eğitimindeki kazanımlardandır. Kalıp değer yargıları ve yoksulluk nedeniyle iyi beslenememe, sağlık hizmetlerinden faydalanamama, ev içerisinde ağır sorumluluklar alma, okula gönderme tercihinde erkek çocukların ön planda olması gibi pek çok neden, kız çocuklarının, bağımsız olmalarını ve kendine güvenen kişiler olarak büyümeleri önündeki engellerdir. Ayrıca kadınların ve kız çocuklarının eğitimlerine, sağlıklarına yeterli kaynağın ayrılamaması, ailelerinden yeterli desteği görememeleri, cinsel istismarlara ve şiddete maruz kalmaları, kız çocuklarının çoğunlukla istenmeyen gebelikleri, HIV/AIDS gibi bulaşıcı hastalıklara yakalanmalarıyla da sonuçlanabilmektedir.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa; toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için her iki cinsiyetin ilişkilerini tekrardan incelemesi mecburidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi, kadının sosyal hayatın tüm alanlarında yer almasıyla gerçekleşebilir. Kadın, erkek, kız ve erkek çocuklara eşit hak, sorumluk, fırsat ve olanaklar verilmelidir. Kadınların ve kız çocuklarının eğitimlerinin, fiziksel ve zihinsel sağlıklarının garanti altına alınması; sağlığa, sosyal hizmetlere ve eğitime eşit bir şekilde erişimleri için çabalar artırılmalıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamaması, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşmanın önündeki en önemli engeldir. Kadının ailedeki rolünün ne kadar önemli olduğu topluma anlatılmalıdır. Tüm bu hedeflere ulaşmak için yeterli beşeri ve mali kaynak ayrılmalıdır. Bunu yapabilmek için de bütçenin tasarlanması, uygulanması ve denetimlerinde bu konuya hem öncelik hem de önem verilmelidir. Türkiye Özel Oturum hazırlık çalışmalarının tüm aşamalarına aktif olarak katılmış ve burada toplumsal

cinsiyet eşitliği, kalkınma ve barış hakkındaki fikirlerini ve tezlerini başarılı bir şekilde sunarak savunmuştur (www.kadininstatusu.gov.tr-a).

2.1.13.2.13. Milenyum Deklarasyonu-BM Binyıl Bildirgesi (Binyıl Kalkınma Hedefleri)- 6-8 Eylül 2000

2000 yılında New York'ta BM tarafından yapılan bu deklarasyon toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan çalışmaların en önemlilerinden birisidir. Deklarasyon toplumsal, kültürel ve ekonomik sorunların çözümü için tüm ülkelerin ortak çalışmasını öngörmektedir ve aynı zamanda 2015'e kadar gerçekleştirilmesi planlanan ve Yeni Bin Yılın Kalkınma Hedefleri olarak tanımlanan 8 madde ortaya koymuştur (Birleşmiş Milletler Ankara Enformasyon Merkezi, 2000'den aktaran: Üzel, 2006; [www.kadininstatusu.gov.tr -e](http://www.kadininstatusu.gov.tr-e)). Bu belgede yer alan konu başlıkları: barış, güvenlik ve silahsızlanma; değerler ve ilkeler; kalkınma ve yoksullukla mücadele; güçsüz kesimlerin korunması; BM'in güçlendirilmesi; Afrika'nın özel ihtiyaçlarının karşılanması; insan hakları, demokrasi ve iyi yönetişimdir (www.kadininstatusu.gov.tr-a). Bunlara göre; tüm dünya için eşitlik ve daimi bir barış sağlamak; bütün devletlerin egemen eşitliğine, siyasal bağımsızlıklarına ve toprak bütünlüklerine saygı göstermek; sömürge yönetiminde ve işgal altındaki halkların geleceklerini kendilerinin belirlemesini sağlamak; devletlerin kendi iç işlerine müdahale edilmemesini sağlamak; insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyulmasını sağlamak; hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin eşit hakları olduğunu kabul ederek bazı temel değerleri (özgürlük, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı ortak sorumluluk) yirmibirinci yüzyılın uluslararası ilişkiler açısından zorunlu görmek; insan hakları ve temel özgürlüklerin saygının güçlendirilmesi için çaba harcamak; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni bir bütün olarak saymak ve yüceltmek gibi daha pek çok taahhüdü de içerisinde barındırmaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr-a).

Bu deklarasyonla alınan kararların bir kısmı aşağıdaki gibidir (Birleşmiş Milletler Ankara Enformasyon Merkezi, 2000'den aktaran: Üzel, 2006; [www.kadininstatusu.gov.tr -e](http://www.kadininstatusu.gov.tr-e)):

- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi
- Yoksulluk ve açlığın insani kalkınmaya yönelik olarak ortadan kaldırılması

- Temel eğitime ulaşma imkânının tüm bireylere eşit olarak sağlanması
- Toplumda kadının durumunun güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması
- Anne sağlığının iyileştirilmesi ve çocuk ölümlerinin azaltılması
- Salgın hastalıklarla -HIV/AIDS, sıtma ve diğer - mücadele edilmesi
- Doğal kaynakların ve çevrenin sürdürülebilirliğinin sağlanması
- Küresel iş birliğinin kalkınma için geliştirilmesi

Şimdiye kadar sıralanan belgelere bakıldığında, bu belgelerde yer almasına rağmen halen yapılmayan pek çok eksikliğin olduğu görülmektedir. 2004 yılının Nisan ayında Sivil Toplum Forumu Eğitim Çalışma Grubu'nda vurgulanan sorunların çoğu 4. ve 5. Birleştirilmiş Ülke Raporu'nda ya cevap bulamamış ya da hiç yer almamıştır. Ayrımcılıkların çözümü için devletin Pekin ve Pekin+5 taahhütlerini yerine getirmesi şarttır. Bunlar özetle aşağıdaki gibidir (Dördüncü ve Beşinci Dönem Birleştirilmiş Periyodik ülke Raporuna İlişkin CEDAW Türkiye Gölge Raporu, Cedaw-Türkiye Yürütme Kurulu, Kasım, 2004'ten aktaran: Masdar, 2006):

- Öncelikle kırsal alandaki kız çocukların nüfusa kayıtlarının yaptırılması ve okula düzenli devamları sağlanmalıdır, ayrıca bunları denetleyen mekanizmalar da oluşturulmalıdır.
- Eğitimde burs, barınma, araç-gereç gibi imkânlardan eşit olarak yararlanma sağlanmalı ve bu durum kontrol edilmelidir, hatta gerekiyorsa kızların lehine olacak şekilde geçici önlemler de alınmalıdır.
- Ders kitaplarında yer alan ayrımcılığı içeren öğeler ayıklanmalı ve sürekli denetime tabi tutulmalıdır.
- Öncelikle anne, baba eğitimlerine, eğitimcilerin hizmet içi eğitimlerine özel önem verilmelidir.
- Bedensel ve öğrenme özürü okul çağına gelen kız öğrencilere ve mahkûm kadınlara eğitim ve topluma kazandırma çalışmaları yapılarak bu çalışmaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Hem yaygın hem de örgün eğitimde kadınların ve erkeklerin her alanda eşitliklerinin sağlanabilmesi ancak özel tedbirleri içeren eğitim politikaları oluşturmak ve bunların aksatılmadan uygulamaları sonucunda gerçekleşebilir.

2006, 2007 ve 2008 İlerleme Raporları karşılaştırıldığında, Türkiye'nin bu raporlarda belirtilen eksiklikleri düzeltebilmek için çaba harcadığı, bu nedenle de yeni yollar aradığı görülmektedir. Raporlara göre, devlet, özel sektör ve sivil toplum ağları, kadın hakları konusunda kız çocuklarının eğitimi ve kadına karşı şiddet konularında önemli adımlar atmışlardır. Devlet ile sivil toplum iş birliğinin geliştirilmesi çok önemlidir. 2006 ve 2007 raporlarına göre, kadınların insan hakları açısından bölgesel farklılıkları bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik durumun ve bölgesel farklılıkların, kadın-erkek eşitliği konusundaki eksikliklerin en önemli nedenlerinden birisi olduğu vurgulanmıştır (Acar ve Arıner, 2009).

Türkiye'de Kadının Sosyal, Ekonomik ve Siyasi Faaliyetlere Katılımı konulu ikinci rapor, Hollandalı parlamenter Emine Bozkurt tarafından hazırlanarak, 20 Aralık 2006'da Avrupa Parlamentosu Kadın Hakları ve Cinsiyet Eşitliği Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Bu rapor; kadınların Türkiye'deki ekonomik, siyasal ve sosyal faaliyetlere katılımları, politik katılımları, sivil toplum örgütleri, eğitime ve işgücüne katılımları ve kadına karşı şiddet hakkındaki bilgileri içermektedir. Raporda her bir konuyla ilgili Türkiye'ye yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeler ve var olan sorunların çözümlerine yönelik tavsiyeler de yer almaktadır. Rapora göre, kadına karşı şiddetle mücadele etmenin önündeki en önemli engellerden biri, bu konuda çok az sayıda bağımsız ve doğru verinin olmasıdır. Ayrıca raporda, Türkiye'de kadınların politikaya katılımlarının düşük olduğu, TBMM'de, Kadın Hakları ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu'nun olmadığı eleştirilmiş; "Haydi Kızlar Okula" adlı kampanya ile "Ulusal Eğitime Destek Kampanyası" olumlu gelişmeler olarak değerlendirilmiştir (Acar ve Arıner, 2009).

2.1.13.2.14. Dakar Eylem Çerçevesi, Herkes İçin Eğitim: Ortak Yükümlülüklerimizin Yerine Getirilmesi-2000

Bu toplantıda alınan kararlar aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2009; abdigm.meb.gov.tr):

- 2015 yılına kadar zor durumda olan çocuklar, etnik azınlık gruplarına dâhil çocuklar ve kız çocukları öncelikli olmak üzere, her çocuğun zorunlu, parasız ve kaliteli bir ilköğretime erişimleri ve bu eğitimlerini tamamlamaları sağlanmalıdır.

- Bütün genç ve yetişkinlerin, kendilerine uygun öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşit bir şekilde erişimleri sağlanmalı ve öğrenme ihtiyaçları karşılanmalıdır.

- 2015 yılına kadar başta kadınlar olmak üzere, yetişkinlerin okur-yazarlık oranında %50 kadar bir iyileşme sağlanarak, temel eğitime ve sürekli eğitime eşit bir şekilde erişimleri sağlanmalıdır.

- İlköğretim ve orta öğretimdeki cinsiyete dayanan eşitsizlikler 2005'e kadar tasfiye edilmelidir.

- 2005 yılına kadar kızların kaliteli bir temel eğitime tam ve eşit erişimi sağlanmalıdır.

- 2015 yılına kadar kızların başarısı üzerinde yoğunlaşarak cinsiyetler arasında tam bir eşitlik sağlanmalı, eğitim geliştirilmeli ve mükemmelleştirilmelidir.

Tüm bunların yapılabilmesi için (UNESCO, 2009; http://abdigm.meb.gov.tr/belge/BM_dakar.htm):

- Ulusal ve uluslararası düzeyde güçlü politik yükümlülükler herkes için eğitim konusunda harekete geçirilmeli, ulusal eylem planları geliştirilmeli ve temel eğitim yatırımları önemli bir oranda artırılmalıdır.

- Eğitimin geliştirilmesine yönelik stratejilerin formüle edilmesinde, uygulanmasında ve izlenmesinde sivil toplumun rol alması sağlanmalıdır.

- Güvenilir, katılımcı ve ihtiyaçlara cevap veren bir eğitim idaresi ve eğitim yönetimi sistemleri oluşturulmalıdır.

- İstikrarsızlık, doğal afetler ve çatışmalar gibi nedenlerden olumsuz etkilenen bütün eğitim sistemlerinin ihtiyaçları karşılanmalıdır.

- Karşılıklı anlayış, barış ve hoşgörüyü geliştirecek şekilde eğitim programları düzenlenerek şiddet ve çatışmaların önlenmesine katkıda bulunulmalıdır.

- Cinsiyet eşitliğinin eğitimde sağlanması için değer, tutum ve uygulamalardaki değişiklik ihtiyacını giderebilecek stratejiler uygulanmalıdır.

- HIV/AIDS vb. salgın hastalıklarla mücadele edilebilmesine yönelik eğitimler ve eylemler derhal uygulanmalıdır.

- Bireylerin öğrenmelerinde ve başarı düzeylerinde artışı sağlayan güvenli, sağlıklı ve dışlamayan eğitim ortamları yaratılmalıdır.

- Öğretmenlerin profesyonellikleri, statüleri ve moralleri artırılmalıdır.
- Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinden herkes için eğitim hedefine ulaşmada yararlanılmalıdır.
- Ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde herkes için eğitim hedef ve stratejileri doğrultusundaki gelişmeler sistematik bir şekilde izlenmelidir.
- Herkes için eğitim konusundaki gelişmeyi hızlandırmak amacıyla mevcut mekanizmalar güçlendirilmelidir.

Ayrıca bütün devletlerden mevcut ulusal hareket planlarının geliştirilmesi ve güçlendirilmesi en geç 2002 yılına kadar istenecektir. Bunlara ek olarak, şu anda eğitim imkânlarından mahrum olanların karşı karşıya kaldıkları özel sorunların, kız çocuklarının eğitimi ve cinsiyetler arası eşitlik ilkesi gözetilerek aşılabilmesi için stratejilerin geliştirilmesini de kapsayacaktır (http://abdigm.meb.gov.tr/belge/BM_dakar.htm).

2.1.13.2.15. 5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansı- 2013

Bu konferansta vurgulanan konulardan diğer ikisi aşağıdaki gibidir (5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansının Sonuç Belgesi Üsküp Deklarasyonu, 2013):

- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitimde, resmi ve resmi olmayan tüm düzeylerde sağlanması
- Toplumsal cinsiyet eşitliği ve insan hakları konularında eğitim verilmesi

Yarım yüzyılı aşkın bir süredir toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamadaki yasal metinlere bu bölümde yer verilmiştir. Ancak tüm bu metinlerin hedefleri ve uygulama boyutu büyük bir tartışma konusudur. Çünkü ortaya konulan hedefler belki ele alındıkları döneme göre iyi görünseler bile, uygulama boyutunda yıllar geçmesine rağmen kat edilen yol hedeflerin çok çok altında kalmıştır. Bu metinlerden yola çıkarak denilebilir ki, yazılı olarak hedefleri koymak pek de önemli olmamaktadır. Önemli olan bu hedeflere ulaşım boyutunun ne kadar olduğudur. Yarım yüzyıldır kadınların her şeyden önce bir insan olarak değer görmeleri gerektiği, erkekler gibi onların da bir insan oldukları, aynı haklara doğuştan sahip oldukları, hepsinden öte erkekleri doğurup büyütenlerin de birer kadın olduğu gerçeğini sadece kurulan cümlelerle kişilere

aktarmaya çalışmanın yanlış olduğu çok açıktır. Demek ki, ulusal ya da uluslararası metinlerin düzenlenmesinden, uygulanabilir ve içselleştirilebilir çözümlerin ortaya konulmasına acilen ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak her şeyden önce insanlara, özellikle de kadınlara, verilecek bilinçlendirme eğitimleriyle mümkün olacaktır.

Kadına önce bir kadın olarak ne kadar değerli olduğu, erkeklerden hiçbir eksiğinin bulunmadığı ve kendisini hiçbir şekilde ezdirmemesi gerektiği bilinci yerleştirilmelidir. Kadınların yetiştirdikleri erkek ve kız çocuklarına, toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı ayırım yapmadan, bir anne olarak kadının çocuklarına daha küçükken bu konuda doğru bir eğitim vermeleri sağlanmalıdır. Çünkü bazı anneler ne yazık ki kendi hiçe sayılışlarını artık önemsemeyip, yetiştirdikleri çocuklara da aynı şekilde model olup onları da kendileri gibi yetiştirmektedirler. Yani hak etmedikleri bir yaşam stilini kendi çocuklarına da reva görmektedirler. Eğer anneler bilinçli olursa toplum da bilinçli olur. Ne kadar çatlak ses çıkarsa çıksın, bu bilinçlenme halkası her geçen gün büyüyerek o çatlak sesleri yok edecektir. Ama en başta anneler kabullenici olursa erkekler zaten hükmedici ve kural koyucu olur, kadının sesi kendi nedeniyle hiç çıkmaz olur. Kadınların bilinçlendirilmesiyle kadınlar, kendi çocuklarını, yani geleceğin kadın ve erkek bireylerini, farkındalık sahibi olan bireyler olarak topluma armağan etmiş olacaktır.

Kökten ne kadar iyi yetişirsek dallarımız o kadar çok budaklanır o kadar çok çiçeklenir ve o kadar da meyve verir. Dünyayı saygı ve sevgiyle harmanlamak şüphesiz bizim elimizde. Ancak bunu yapabilmek için geniş kitlelerin katılımına ihtiyaç vardır. Ataerkillik, katıerkilliğe dönüşmeden her iki cinsiyet için saygı ön planda tutulup, sevgi abasının altından baskıcı ve değersizliğin sopasının bilinçli olarak gösterilmesine izin verilmemelidir. Çağdaş, eşitlikçi, insan haklarına her şekilde saygılı olan nesiller ancak bu tür ortamlarda yetiştirilen bireylerden oluşabilir. Aksi halde 1948 yılından beri sürekli olarak 66 senedir sanki sadece kadınlar için tekrarlanan haklar ve önemleri ile ilgili her türlü yazılı ve sözlü metinler gelecek yüzyılların da fırtınası olmaya devam edecektir.

2.1.14. Türkiye’deki Eşitlik Düzenlemeleri

Cumhuriyetle beraber kadın-erkek eşitliğine yönelik Türkiye’de önemli gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Atatürk ile birlikte cumhuriyeti kuran kadro, gelişmiş bir toplum yaratmak için erkekler kadar kadınların da toplumda aktif rol oynaması gerektiğine inanıyordu. Bu çerçevede pek çok Avrupa ülkesinden önce Türkiye’de 1930’lu yıllarda kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. Atatürk sonrasında da Türkiye, kadının toplumdaki statüsünü yükseltmeye yönelik çalışmalara hem devam etmiş hem de destek vermiştir.

Türkiye Cumhuriyeti, II. Dünya Savaşı’nı takip eden dönemde ise özellikle Batı Avrupa ve Amerika’da kadın hakları alanında meydana gelen gelişmeleri takip etmiş ve uluslararası kurumların kadın-erkek eşitliği yönünde aldıkları kararlara katılmıştır. Bu çerçevede gerekli resmi mevzuat değişiklikleri de hayata geçirilmiştir. Ulusal mevzuatımızda başta Anayasa, Medeni Kanun, Türk Ceza Kanunu, İş Kanunu, Ailenin Korunmasına Dair Kanun, İl İdaresi Kanunu ve Belediye Kanunu gibi birçok yasada kadın hakları ve kadın-erkek eşitliğini düzenleyen hükümler bulunmaktadır. Hatta bu konuyla ilgili 2006’da özel bir Başbakanlık Genelgesi de yayımlanmıştır (Acar ve Arıner, 2009).

Tarihsel olarak anayasalara baktığımızda, anayasalarda toplumsal cinsiyete yer verilmediğini görmek mümkündür. Kadın haklarının anayasa ile güven altına alınması ve toplumsal cinsiyet konusunda yaşanan eşitsizlikleri gidermek için çalışmaların ancak 20. yüzyılda hayata geçirildiğini görmekteyiz (Baines ve Rubio-Marin, 2004’ten aktaran: Uygur, 2011). Cinsiyet temsili konusunda önemli mesafeler alınmasına karşın hâlâ bazı problemler devam etmektedir. Örneğin hukuk alanında kadınlar ve erkekler ne yazık ki aynı değerlendirilmemişlerdir. Bizim anayasa mahkememizde soyadı ile ilgili karar, kadın ve erkeğin eşit olmadığını açıkça göstermektedir. Çünkü hukuk sistemimize göre kadın, evlenirken kocasının soyadını alır. Ancak bu durum, anayasamıza göre eşitliğe aykırı bir durum değildir. Bunun nedeni ise, Anayasanın 10. maddesinde “*Eşitlik herkesin her bakımdan eşit olacağı anlamına gelmez. Kişilerin haklı bir nedenden dolayı farklı kurallara tabi tutulmaları eşitlik ilkelerine aykırılık değildir*” cümlesinin yer almasıdır (29.9.1989 tarih ve 1997/61 sayılı esas ve 1998/59 sayılı Anayasa Mahkemesi kararından aktaran: Uygur, 2011, 167).

1926 yılında uygulanmaya başlayan Türk Medeni Kanunu'nda 2000'li yılların başında değişiklikler yapılmıştır. Yeni Türk Medeni Kanunu, 22 Kasım 2001'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilip, 1 Ocak 2002'de yürürlüğe girmiştir. 17 Şubat 1926 tarihli eski medeni kanun böylece yürürlükten kaldırılmıştır (tr.wikipedia.org-e). Kadınlarla ilgili toplumsal siyasal ve ekonomik yönden avantajlılıkları ortadan kaldırmak sosyal devletin görevidir. Aile hukukunda devlet, aile içi işlere karışmaz ancak kocayı ya da babayı bu işlerden sorumlu kişi olarak belirler. Yani evliliği erkek temsil eder (Olsen, 1995'ten aktaran: Uygur, 2011). Eski Medeni Kanun'un 152. maddesinde bu temsil aynen yer alırken, 2001 yılında yeni Medeni Kanun'un kabulüyle bu temsil kaldırılmıştır (Uygur, 2011).

Eski Medeni Kanun'da yer alan bazı maddelerde erkeğe daha fazla önem ve rol verilmiştir. Bu maddeler şu şekildedir; erkek evlilik birliğinin başkanıdır, evi seçme yetkisi kocadadır, karı ve çocuklarının geçimini sağlamanın sorumluluğu kocadadır, velâyet hakkı ortaktır ancak bir sorun çıkması durumunda bu hak kocadadır, çocuğun velisi babasıdır, evlilik birliğini koca temsil eder, kadının çalışması kocasının iznine bağlıdır, kadın evlendikten sonra kocasının soyadını almak zorundadır, kadın evin idaresinden sorumludur (Arat, 1998).

07.11.1982 tarihinde kabul edilen Anayasamızda cinsiyet ayrımı yapmayan ve eşitliğe vurgu yapan maddeler aşağıdaki gibidir (www.tbmm.gov.tr –b):

- Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle hiçbir ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler bu haklardan eşit olarak yararlanırlar. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçirilmesini sağlamak zorundadır. Bu maksatla alınacak her türlü tedbir eşitlik ilkesine aykırı bir şekilde yorumlanamaz. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde herkesin kanun önünde eşit olduğunu göze alarak hareket etmek zorundadırlar (10. madde).
- Herkes kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir. (12. madde).
- Herkes, yaşama, maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Tıbbî zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında,

kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz; rızası olmadan bilimsel ve tıbbî deneylere tâbi tutulamaz. Kimseye işkence ve eziyet yapılamaz; kimse insan haysiyetiyle bağdaşmayan bir cezaya veya muameleye tâbi tutulamaz (17. madde).

- Hiç kimse zorla çalıştırılmaz (18. madde).
- Herkes, kişi hürriyeti ve güvenliğine sahiptir (19. madde).
- Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz. Herkes, kendisiyle ilgili kişisel verilerin korunmasını isteme hakkına sahiptir (20. madde).
- Herkes, haberleşme hürriyetine sahiptir. Haberleşmenin gizliliği esastır (22. madde).
- Herkes, yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir (23. madde).
- Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir (24. madde).
- Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz (25. madde).
- Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir (26. madde).
- Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir (27. madde).
- Herkes, önceden izin almaksızın dernek kurma ve bunlara üye olma ya da üyelikten çıkma hürriyetine sahiptir (33.madde).
- Herkes, önceden izin almadan, silahsız ve saldırısız toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkına sahiptir (34. madde).
- Herkes, mülkiyet ve miras haklarına sahiptir (35. madde).

- Herkes, meşrû vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı veya davalı olarak iddia ve savunma ile adil yargılanma hakkına sahiptir (36. madde).
- Anayasa ile tanınmış hak ve hürriyetleri ihlâl edilen herkes, yetkili makama geciktirilmeden başvurma imkânının sağlanmasını isteme hakkına sahiptir (40. madde).
- Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar. Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir. Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır (41. madde).
- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (42. madde).
- Herkes, dilediği alanda çalışma ve sözleşme hürriyetlerine sahiptir (48. madde).
- Çalışma, herkesin hakkı ve ödevidir (49. madde).
- Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar (50. madde).
- Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir (56. madde).
- Herkes, sosyal güvenlik hakkına sahiptir (60. madde).
- Vatandaşlar, kanunda gösterilen şartlara uygun olarak, seçme, seçilme ve bağımsız olarak veya bir siyasî parti içinde siyasî faaliyette bulunma ve halk oylamasına katılma hakkına sahiptir. On sekiz yaşını dolduran her

Türk vatandaşı seçme ve halk oylamasına katılma haklarına sahiptir (67. madde).

- Vatandaşlar, siyasî parti kurma ve usulüne göre partilere girme ve partilerden ayrılma hakkına sahiptir. Parti üyesi olabilmek için onsekiz yaşını doldurmuş olmak gerekir (68. madde).
- Her Türk, kamu hizmetlerine girme hakkına sahiptir. Hizmete alınmada, görevin gerektirdiği niteliklerden başka hiçbir ayırım gözetilemez (70. madde)

Ülkemizde kadının toplumdaki statüsüyle ilgili farklı kanun ve yönetmelikler de bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

2.1.14.1. Türk Ceza Kanunu (TCK)

Bu kanun 5237 sayılı TCK 26.09.2004 tarihinde kabul edilmiş ve 01.06.2005 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Eski TCK’da kadının vücut bütünlüğüne yönelik şiddet içeren suçlar, toplumun genel ahlâkını ve adabını rencide ettiğinden suç sayılırken, yeni TCK’da bu gibi suçların kadına ve onun vücut bütünlüğüne karşı yapıldığı kabul edilmiştir. Kadın ve kız ayrımı kaldırılmış, aile hukukundan kaynaklanan sorumlulukların yerine getirilmemesi suç sayılmış, *“kaçırılan veya alıkonulan ile sanık hükümlü/hükümlülerden birinin evlenmesi halinde cezanın ertelenmesi veya indirim yapılması veya silinmesi mümkün değildir”* ibarelerine yer verilmiştir. Ayrıca, birden fazla evlilik yasaklanmıştır; resmi nikâh yapılmadan dini nikâh yaptıranlar ve yapanlar cezalandırılacaktır. Hâkim kararı olmaksızın keyfi bekâret kontrolü yasaklanmıştır. *“Tecavüz sonucunda hamile kalan kadının isteği halinde 20 haftaya kadar olan gebeliklerini hastane ortamında kürtajla sonlandırabilirler”* hükümleri de yer almaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr -b).

Evlilik içi cinsel saldırı suç olarak kabul edilirken, işyerinde cinsel taciz daha ağır bir ceza içeren suç haline dönüştürülmüştür. TCK’nın 312. maddesine göre; sosyal sınıf, ırk, din, mezhep veya bölge farklılığına dayanarak, halkı birbirine karşı kışkırtan kişiye bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası verilir. 102. ve 105. maddelerinde ise; cinsel taciz suçtur ve bu fiil nedeniyle mağdur işi terk etmek zorunda kalmışsa, verilecek ceza bir yıldan daha az olamaz. Yeni TCK, kadın erkek eşitliği göz önüne alınarak

hazırlanmıştır: Kadının mağdur olduğu birçok suç, topluma karşı işlenen suçlardan çıkarılarak, kişilere karşı işlenen suçlar niteliğinde değerlendirilmiş ve cezaları da ağırlaştırılmıştır. Bunlara ek olarak, töre cinayetlerinin faillerinin, kanunda öngörülen en ağır ceza olan, ağırlaştırılmış müebbet hapis cezası ile cezalandırılması hükmü konulmuştur (KSGM, 2008).

2.1.14.2. İş Kanunu

4857 sayılı İş Kanunu, 22.05.2003 tarihinde kabul edilerek, 10.06.2003 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Çalışma yaşamında kadın-erkek eşitliğinin sağlanması için önemli gelişmeler olmuştur. İş Kanunu'nun 5. (eşit davranma ilkesi) maddesine göre (www.iskanunu.com):

- İş ilişkisinde dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefî inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplere dayalı ayırım yapılamaz.
- İşveren, esaslı sebepler olmadıkça tam süreli çalışan işçi karşısında kısmî süreli çalışan işçiye, belirsiz süreli çalışan işçi karşısında belirli süreli çalışan işçiye farklı işlem yapamaz.
- İşveren, biyolojik veya işin niteliğine ilişkin sebepler zorunlu kılmadıkça, bir işçiye, iş sözleşmesinin yapılmasında, şartlarının oluşturulmasında, uygulanmasında ve sona ermesinde, cinsiyet veya gebelik nedeniyle doğrudan veya dolaylı farklı işlem yapamaz.
- Aynı veya eşit değerde bir iş için cinsiyet nedeniyle daha düşük ücret kararlaştırılmaz.
- İşçinin cinsiyeti nedeniyle özel koruyucu hükümlerin uygulanması, daha düşük bir ücretin uygulanmasını haklı kılmaz.
- İş ilişkisinde veya sona ermesinde yukarıdaki fıkra hükümlerine aykırı davranıldığında işçi, dört aya kadar ücreti tutarındaki uygun bir tazminattan başka yoksun bırakıldığı haklarını da talep edebilir. 2821 sayılı Sendikalar Kanunu'nun 31 inci maddesi hükümleri saklıdır.
- 20 nci madde hükümleri saklı kalmak üzere işverenin yukarıdaki fıkra hükümlerine aykırı davrandığını işçi ispat etmekle yükümlüdür. Ancak, işçi bir ihlâlin varlığı ihtimalini güçlü bir biçimde gösteren bir durumu

ortaya koyduğunda, işveren böyle bir ihlâlin mevcut olmadığını ispat etmekle yükümlü olur.

Konumuzla alâkalı olarak, iş sözleşmesinin feshi için geçerli bir sebep oluşturmayan haller 18. maddede şu şekilde açıklanmıştır (www.iskanunu.com):

- “İrk, renk, cinsiyet, medeni hal, aile yükümlülükleri, hamilelik, doğum, din, siyasi görüş ve benzeri nedenler.”
- “74 üncü maddede öngörülen ve kadın işçilerin çalıştırılmasının yasak olduğu sürelerde işe gelmemek.”

74. maddeye (analık halinde çalışma ve süt izni)’e göre (www.iskanunu.com):

Kadın işçilerin doğumdan önce sekiz ve doğumdan sonra sekiz hafta olmak üzere toplam onaltı haftalık süre için çalıştırılmamaları esastır. Çoğul gebelik halinde doğumdan önce çalıştırılmayacak sekiz haftalık süreye iki hafta süre eklenir. Ancak, sağlık durumu uygun olduğu takdirde, doktorun onayı ile kadın işçi isterse doğumdan önceki üç haftaya kadar işyerinde çalışabilir. Bu durumda, kadın işçinin çalıştığı süreler doğum sonrası sürelere eklenir. (Ek cümle: 13/2/2011-6111/76 md.) Kadın işçinin erken doğum yapması halinde ise doğumdan önce kullanamadığı çalıştırılmayacak süreler, doğum sonrası sürelere eklenmek suretiyle kullandırılır.

“Bahsi geçen süreler, işçinin sağlık durumuna ve yaptığı işin özelliğine göre doğumdan önce ve sonra gerekirse artırılabilir. Bu süreler hekim raporu ile belirtilir” (www.iskanunu.com).

Hamilelik süresince kadın işçiye periyodik kontroller için ücretli izin verilir. Hekim raporu ile gerekli görüldüğü takdirde, hamile kadın işçi sağlığına uygun daha hafif işlerde çalıştırılır. Bu halde işçinin ücretinde bir indirim yapılmaz. İsteği halinde kadın işçiye, onaltı haftalık sürenin tamamlanmasından veya çoğul gebelik halinde onsekiz haftalık süreden sonra altı aya kadar ücretsiz izin verilir. Bu süre, yıllık ücretli izin hakkının hesabında dikkate alınmaz. Kadın işçilere bir yaşından küçük çocuklarını emzirmeleri için günde toplam bir buçuk saat süt izni verilir. Bu sürenin

hangi saatler arasında ve kaçta bölünerek kullanılacağını işçi kendisi belirler. Bu süre günlük çalışma süresinden sayılır (www.iskanunu.com).

1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 4. maddesinde, eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu ve hiçbir kişiye, aileye, zümreye, sınıfa ayrıcalık tanınmayacağı belirtilmektedir. 2547 Yüksek Öğretim Kanunu'nda yükseköğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınacağı hükmü yer almaktadır (Akyiğit, 2005; KSGM, 2008).

İşsizlik Sigortası Kanunu'na göre, işsizlik sigortası erişimine, kapsamına, katkılarına ve hesaplamalarına ilişkin tüm hükümler, kadınlar ve erkek için aynıdır. 2004 tarihli Personel Temininde Eşitlik İlkesine Uygun Hareket Edilmesi konulu Başbakanlık Genelgesi'ne göre; kamu kurum ve kuruluşlarının personel alımında hizmet ihtiyacı dışında cinsiyet ayrımı yapılamayacaktır. Ayrıca 2007 yılında Gelir Vergisi Kanunu'nda yapılan değişiklikle, hane içinde kadınlar tarafından üretilen ürünlerin düzenlenen kermes, festival ve panayır ile kamu kurum ve kuruluşlarınca geçici olarak belirlenen yerlerde satılmasından elde edilen gelirler vergiden muaftırlar (KSGM, 2008).

2.1.14.3. 2006/17 Sayılı Başbakanlık Genelgesi

Çocuk ve Kadınlara Yönelik Şiddet Hareketleriyle Töre ve Namus Cinayetlerinin Önlenmesi İçin Alınacak Tedbirler konulu 2006/17 sayılı Başbakanlık Genelgesi, 4 Temmuz 2006 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye'nin uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerinin yerine getirilmesi konusunda son derece önemlidir. Genelge, kadına karşı şiddetin ülkemizde güncel bir konu olduğunu kabul ederek, yeni ve acil çözümlerin bulunması gerektiğini açık bir şekilde belirtmektedir (KSGM, 2008).

Çağdaş toplumlarda toplumsal cinsiyet rollerinde kadın ve erkek bireylerin eşitliğine son derece önem verilir. Kadınların ve erkeklerin arasındaki eşitliğin bir türlü gerçekleştirilememesi kadınlar bakımından bir insan hakları ihlâlidir. Çünkü kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik, sosyal adaletin önemli bir koşuludur. Hatta kalkınma ve barışın vazgeçilemez ön koşuludur. Cumhuriyet döneminde Türkiye'de kadın erkek

eşitliği adına birçok önemli kazanımlar sağlanmasına karşın, toplumsal yaşamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığı yadsınamaz bir gerçektir.

2.1.14.4. Medeni Kanun: 4721 (22.11.2001)

Mecelle, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk ama eksik medeni kanunudur. Ahmet Cevdet Paşa başkanlığında hazırlanarak kanunlaştırılmıştır. Bu kanun İslâm hukukuna ve İslâmi fıkıh esaslarına dayanırken, kanun da Aile Hukuku ve Miras Hukuku yer almıyordu. Atatürk ve arkadaşları dönün teokratik devlet anlayışına dayalı hukuk ve siyasi düzeni yerine lâik, demokratik ve parlamenter bir siyaset düzeni istiyorlardı. Bu nedenle kadın-erkek eşitliğini sağlamak, aile düzenini çağdaş bir şekilde yeniden düzenlemek, ayrımcılık ve cinsiyet farkı gözeten miras hukukunu bırakarak, mülkiyet hakkını ve diğer nesnel hakları modern olarak düzenlemek hukukta yapılacak devrimin temelleriydi.

Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemde Mecelle'nin değiştirilmesi için bazı komisyonlar kurulmuştur. Ancak şeriat hukukuna dayalı hükümlere ağırlık verilerek Mecelle'nin yapısının korunmaya çalışılması, genç cumhuriyet kadrosunun Batı'nın modern kanunlarından birinin alınması yönündeki görüşlerine hız kazandırmıştır. Atatürk de aynı düşünceler içerisindeydi ve 17 Şubat 1926 yılında İsviçre Medeni Kanunu TBMM'de kabul edildi. 4 Nisan 1926'da ise Resmi Gazete'de yayınlandı. Diğer medeni kanunların alınmamasının sebepleri vardı: Alman, Fransız ve Avusturya Medeni Kanunları yıl olarak İsviçre Medeni Kanunu'ndan eskiydi, dilleri de halkın anlayabileceği bir düzeyde değildi ve herkese hitap edemiyordu. İsviçre Medeni Kanunu'nun dili ise halkın anlayabileceği kadar açık ve sadeydi. Demokratik, özgürlükçü, bireyci ve eşitlikçiydi. Tabi bu kanun zamanla günün şartlarına uyum sağlayamaz hale geldi (www.iku.edu.tr). Bu nedenle Türkiye'de 1951'den itibaren Medeni Kanun'un değiştirilmesi için komisyonlar kuruldu. Adalet Bakanlığı ilk kez, 1951 yılında kurduğu bir komisyonla Medeni Kanun'da değişiklik çalışmalarına girişmiş ve birincisi 1971'de, ikincisi ise 1984'te Türk Medeni Kanunu Ön Tasarısı hazırlanmış ve son olarak 1994'te kurulan komisyon tarafından, 1998'de kamuoyuna açıklanmıştır. Sadece 1998 tarihli tasarıda, eşlerin eşit haklara sahip olmaları ilkesi göz önünde tutularak, 1985'te imzalanan CEDAW'dan kaynaklanan taahhütler yerine getirilmiştir (Moroğlu, 1998). TBMM Adalet Komisyonunda yapılan bazı

değişikliklerle, TBMM Genel Kurulu'nda görüşülerek 22. 11. 2001'de kabul edilerek, 01. 01. 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir (www.iku.edu.tr). Yeni Medeni Kanun ile birlikte, evlilik ve ailevi sorumluluklarda, hali hazırda var olan kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizlikleri tasfiye edebilmek için temelden bir değişiklik anlayışı getirilmiştir.

Kadının çalışmasını kocasının iznine bağlayan 159. madde, Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilerek, 1997 yılında kadının kocasının soyadıyla birlikte kendi soyadını da taşıyabilmesi için düzenleme getirilmiş; bakire, dul, boşanmış gibi tanımlar nüfus cüzdanlarından kaldırılmış ve Anayasa Mahkemesi kararıyla zina suç olmaktan çıkarılmıştır (Kerestecioğlu, 2004).

Değişikliklerin büyük bir kısmı, aile hukuku ve kadın-erkek eşitliğini zedeleyen hükümlerde yapılmıştır. Kadın ve erkek için evlenme yaşı eşitlenmiş (17'ye çıkarılmış), söz konusu bu yaşı doldurmadan evlenemezler hükmü konulmuştur. Velâyet hakkını eşler birlikte kullanacaklardır. Eğer anlaşmazlık olursa bu konuya hâkim karar verecektir. Çocuklarla ilgili konularda ortaya çıkan anlaşmazlıklarda, babanın üstünlüğü hükmü kaldırılmıştır. Eşler evlenirken, evlilik birliğinin kurulmasından sonra edinilen mallar, evlilik sona erdiğinde eşit bir şekilde paylaşılacaktır ve kişisel olan mallar sahiplerinde kalacaktır (Gürçan ve Özdoğan, 2006). Bu konudaki eski yasa maddesi, kadının aleyhine bir şekilde, yoksullaşmasına ve servetin erkeğin elinde toplanmasına neden oluyordu. Ancak bu yeni rejim ile 1 Ocak 2002 tarihinden önce evlenen kadınları kapsamıyordu. Bunun üzerine, Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı diğer kadın kuruluşları ile birlikte, “Ekonomik Şiddete Hayır” kampanyasını başlatarak yüz bin imza toplatılmıştır. Bu kanunla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk kez kadının görünmeyen ya da görmezden gelinen evdeki emeği görünür kılınmıştır. Eşlerden birinin, diğerinin haberi olmadan, oturulan evi satmasını ya da kira sözleşmesini feshetmesi engellenmiştir (Arın, 2004).

Madde 186'da kadınlar ve çocukların geçimlerinin ve bakımlarının erkeğe ait olduğunu belirten hüküm kaldırılarak, madde 185'te evlenmeyle eşler arasında evlilik birliğinin kurulduğunu, eşler bu birliğin mutluluğu için el birliğiyle çocukların bakımlarına, eğitimlerine ve gözetimlerine özen göstermekle yükümlü kılınmışlardır.

Eşler beraber yaşamak, birbirlerine sadık kalmak ve birlerine yardımcı olmak zorundadırlar (www.tbmm.gov.tr -c) hükümleri getirilmiştir.

Eski Medeni Kanun'da aile reisliği kurumu olup, aile reisi de koca idi. Yeni Medeni Kanun'da aile reisliği kaldırılmış ve yerine ev başkanı getirilmiştir. Burada eşlerin evliliklerini beraberce yönetecekleri belirtilerek herhangi bir cinsiyete bu görev verilmemiştir. Bu maddeler; 367, 368, 369'dur (www.tbmm.gov.tr -c). Ayrıca madde 186'da eşler birlikte oturacakları konutu birlikte seçerler. Evlilik birliğini eşler beraber yönetirler. Eşler evlilik birliğinin giderlerine güçlerince emekleri ve mal varlıklarıyla katkı sağlarlar (www.tbmm.gov.tr -c).

Eski Medeni Kanun'un 159. maddesinde kadının meslek veya iş yapabilmesi kocasının iznine bağladığı hüküm 1990'da Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Yeni kanunun 192. maddesinde ise; Eşlerden her biri, meslek veya iş seçimlerinde bir diğerinin iznini almak zorunda değildir. Fakat meslek veya iş seçiminde ve bunların yürütülmesinde evlilik birliğinin huzuru ve yararı göz önünde tutulmalıdır (www.tbmm.gov.tr -c).

2.1.14.5. Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (2012)

Dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de aile içi şiddet önemli bir sorundur. Bunun önlenmesi için ilk kez 1998'de "Ailenin Korunmasına Dair Kanun" çıkarılmıştır. Böylece Türkiye'de ilk kez aile içi şiddet kavramı, hukuksal metinde tanımlanarak, aile içi şiddet olduğunda mağdurun şikâyeti olmadan, üçüncü şahısların ihbarlarıyla bile polis ve adalet mekanizmalarının harekete geçmeleri sağlanmıştır. 4 Mayıs 2007 tarihinde yeniden düzenlenerek yürürlüğe giren kanunda, aile içi şiddet yalnızca eşler arası şiddet olarak algılanmaktan çıkarılarak, uygulamaya ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış ve 1 Mart 2008'de yürürlüğe girmiştir (KSGM, 2008). Son olarak 2012 yılında yeniden ve kapsamlı bir şekilde düzenlenmiştir. Kanun kapsamındaki korunan kişilere barınma yeri, maddi yardım, meslekî, sosyal, hukukî ve psikolojik bakımdan rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlanabilecektir. Hâkim tarafından verilecek koruyucu tedbir kararıyla iş yeri değişikliği, yeni yerleşim yerinin belirlenmesi, gerekli görüldüğü takdirde kimlik ve ilgili belgelerin değiştirilmesi vb.

pek çok kadına ve çocuklarına destek olacak maddeler yer almaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr -c).

2.1.14.6. Kadın haklarıyla ilgili uluslararası diğer gelişmeler

1992’de Rio de Janerio’da düzenlenen BM Yeryüzü Zirvesi’nde, tüm insanlığın 21. yüzyıldaki ortak hedefi olarak “sürdürülebilir kalkınma” benimsenmiştir. Gündem 21 başlıklı Eylem Planı tüm BM üye ülkeleri tarafından kabul edilmiştir. UNDP’nin (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) desteğiyle 1997 sonunda başlatılan Türkiye’deki Yerel Gündem 21 programında, kadınların ekonomik ve sosyal gelişme sürecinde yer almaları, fırsat eşitliği, kadınların ve erkeklerin tam ve eşit katılımlarının zorunluluğu sürdürülebilir insani gelişme sürecinin vazgeçilmez ön koşulu olarak vurgulanmıştır. Katılımcı bir eylem programı olan “Yerel Gündem 21”, 92’den bu yana, Avrupa ülkeleri başta olmak üzere yaklaşık 140 ülkede ve binlerce şehirde uygulanmaktadır. Türkiye’de 40’tan fazla şehirde kadınlarla ilgili çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmalar, kadınların pek çok alanda (iş, toplumsal yaşam, üretim, kültür, sanat ve siyaset gibi) söz sahibi olmalarını hedeflemekte ve YG-21 Kadın Meclisleri, Kadın Komisyonları ve Çalışma Grupları tarafından sürdürülmektedir (www.tr.undp.org). 1993 yılındaki Viyana Dünya İnsan Hakları Konferansı’nda, kadınların tüm insan haklarından tam ve eşit olarak yararlanmalarının, hükümetlerin ve BM’nin öncelikli görevlerinden olduğu belirtilmiştir (Berktaş, 2003).

İster yapılan yasalar ve yönetmeliklerle, isterse bilinçlendirme konusundaki tüm çalışmalarla sadece kadınların bu tür işlerle ilgilenmeleri çok da fazla bir etkiye sahip olamayacaktır. Çünkü önemli olan bu konuda kadının çok çok üstünde olduğunu zannedenlerin bizzat bu işlerin içine çekilerek, toplumun gerçekten inandığı ve olması gerektiği düzeye ulaşması sağlanabilir. Bununda kolaylıkla yapılabilmesi için öncelikle erkeklerin cinsiyet eşitliğine ve bunun uygulanmasına yardımcı olmaları gerekmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet eşitliğinin gerçekleşebilmesi için, erkeklerin katılımları gerekmektedir. Eğer erkekler toplumsal cinsiyet farkındalığına ulaşmazlarsa, yürütülen çalışmalar tam hedefe ulaşamayacaktır.

Cinsiyetler arasındaki ilişkiler gerek bireyler gerek toplum açısından önemsenmektedir. Bunun en açık göstergesi yıllardır cinsiyetler arasındaki ilişkilerin

uluslararası sözleşmelerle düzenlenmeye çalışılmasıdır. Hatta öyle bir duruma getirilmiştir ki bayan vatandaşların oyları göz önünde bulundurularak hükümetlerin politikalarının ayrılmaz bir parçası haline getirilmişlerdir. Ancak bunlar sözleşmelerde ve konferanslarda sadece belirli kişilerin bildiği ve ilgilendiği bir alan olarak kalmamalıdır. Tüm insanlar bu konu hakkında bilinçlendirilmelidir.

Yukarıda görüldüğü gibi, cinsiyetlerin birbiriyle ilişkileri uluslararası sözleşmelerle düzenlenmeye çalışılmaktadır. Yapılan bu sözleşmelerdeki hedeflerin önemli bir kısmı da şüphesiz hükümet politikalarına dönüştürülerek sunulmuşlardır. Ataerkil bir toplum yapısına sahip olan Türk kamuoyunda cinsiyet ayrımcılığına karşı bir duyarlılığın oluşturulmaya çalışılmasında ve oluşturulmasında, dünyadaki diğer ülkelerin bu konuda yaptıkları her türlü çalışmanın, bizim ülkemizde büyük bir etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ülkemizde bu konuda gerekli adımlar yazılı olarak atılmaya başlansa da, uygulama boyutunda pek de bir yol kat edilmediği ortadadır. Bu sebeple önemli olan yasalara, mevzuatlara, sözleşmelere vb. yasal hükmü olabilecek her türlü belgeye hedeflerin neler olunduğunun konulması değil, iş uygulamaya geldiğinde neler yapılabildiğidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurları arasında yer alan ders kitapları önemli bir pedagojik materyal olmanın yanında, siyasi ve kültürel açıdan içinde yaşanılan toplum hakkında bizlere önemli bilgiler vermektedirler. İçinde yaşanılan toplumun hayata bakış açısı, değerleri, ideolojisi, kadın ve erkek ilişkilerini ders kitaplarında görmek mümkündür. Ders kitapları sahip oldukları özellikleri sebebiyle öğrencilerin kimlik ve kişilik gelişimlerinde, hayata bakış açılarında önemli rol oynamaktadırlar. Bu materyaller özellikler öğrencilerin milli kimliklerinin oluşmasında ve toplumsal cinsiyet ideolojilerinin gelimine de katkı yapmaktadırlar (Durrani, 2008).

Bu bölümde ülkemizde ve yurt dışında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yapılmış saha çalışmalarının bir kısmı değerlendirilecektir. Bu çalışmalar arasında ders kitaplarında, edebi metinlerde ve medyada toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğiyle ilgili ağırlıklı olarak içerik analizine dayalı araştırmalar bulunmaktadır. Buna ilaveten,

öğretmen ve öğrencilerin toplumsal cinsiyeti nasıl algıladıklarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı araştırma sonuçları da bu bölümde verilecektir.

2.2.1. Yurt İçi Çalışmalar

Ülkemizde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalar konusunda 1990'lı yıllarda bir farkındalık oluşmaya başladı. Bu çerçevede ilk ve detaylı çalışmalardan bir tanesi Helvacıoğlu'nun (1994) çalışmasıdır. Araştırmacı, "Ders kitaplarında Cinsiyetçilik" adlı yüksek lisans tezinde 1928 ile 1995 yılları arasındaki Türkiye'deki ilköğretim kademesinde kullanılan ders kitaplarını içerik analizine dayalı olarak incelemiştir. Çalışmayla, bu zaman diliminde ülkemizde ilköğretim düzeyinde kullanılan ders kitaplarında özellikle kadının aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin olduğu, bu eşitsizlik ve temsil farklarının farklı siyasi dönemlerde değişik şekillerde ders kitaplarına yansıdığı ortaya çıkarılmıştır (Helvacıoğlu, 1994). Örneğin, 1930'lu yılların alfabelerinde kadın, erkek ve çocuklar köylü giysileriyle resmedilirken, hepsi şalvarlı, kadınların ve kızların saçları örgülü, erkekler ve erkek çocuklar ise kasketlidirler. 1940'tan sonra örgülü saçlar yerini kısa ve bakımlı saçlara bırakırken, giysiler ise kısa kollu ve açık yakalı bir hale gelir (Helvacıoğlu, 1994).

İncelenen ders kitaplarında cumhuriyetin ilk yıllarında dik duruşlu kendinden emin olarak resmedilen kadınların 1950 sonrasında silikleştikleri görülmektedir. Bu zaman diliminden sonra kadınlar ders kitaplarında genelde ev işleriyle ilgili bir şey yaparken, erkekler ise takım elbiseli, kravatlı ve fötr şapkalı olarak resmedilmişlerdir. 1950 ve sonrasında ise sadece fötr şapka olmadan aynı şekilde resmedilmeye devam edilmişlerdir (Helvacıoğlu, 1994).

1928'den 1945 yılına kadar kadınlar, aile içi geleneksel rollerin yoğun bir şekilde vurgulanmadığı, erkeklerle aynı derecede güce ve öneme sahip önemli bir kişi olarak gösterilmektedir. Ancak 1945 sonrasında ders kitaplarında kadının geleneksel rolleri sıklıkla vurgulanmaya başlanmış ve kadının asıl görevinin evi ve ailesi olduğu sık sık belirtilerek kadın önemini giderek yitirmeye başlamıştır. 1945 ve 1950 yılları arasında okutulan ders kitaplarında kadınlar, kız çocuklarla birlikte sık sık resmedilmeye başlanmış, ancak bu kadınlar mutfakta iş yaparken şık giysileri, yüksek topuklu ayakkabıları ve şık taranmış saçlarıyla gösterilmişlerdir (Helvacıoğlu, 1994).

1950'den sonra ise kadınlar sıklıkla yalnızca ev içinde gösterilmeye başlanmıştır. Böylece kadınlar sosyal rol ve güç açısından erkeklerle taban tabana zıt bir görüntüyle yansıtılmışlardır. Ders kitaplarında özellikle bu yıllardan sonra kadınlar toplumsal yaşamda edilgen, erkekler ise etkin bir şekilde yer almaktadırlar. Erkekler kamusal yaşamda hem girişken hem de üretken, kadınlar ise evde ev işleri, eşleri ve çocuklarıyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca kadınlar; sürekli temizlik, yemek, turşu, salça ve konserve yapan; çamaşır, bulaşık yıkayan, çocuk ve hasta bakan, kendini eve adanmış, çocuklarına ve kocalarına bağımlı bireyler olarak sunulmuşlardır. Karar verme mekanizması erkeklere aittir. Baba evin giderlerini karşılayan ve ailesinin de reisidir (Helvacıoğlu, 1994).

Helvacıoğlu'na göre 1928'den 1945'e kadar ders kitaplarında halkçı, lâik ve milli ekonomiyi güçlendirmeyi amaçlayan bir söylem vardır. Fakat bu söylemden 1945'ten sonra vazgeçilmiştir. Ders kitapları bu tarihten sonra ezberci, dini temaların yoğunlaştığı, annelerin yüzlerinde yer alan kendinden emin gülümseyen tavırlarının silindiği, babaların ellerinde gazeteleriyle ciddi bir görünüm aldığı bir yapıya büründüğü görülmektedir. Kadınlar yaratıcı, bağımsız bireyler değildir (Helvacıoğlu, 1994).

Ders kitaplarında kadınlar 1945'ten sonra üretkenliklerinin kısıtlandığı, belirli mesleklere yoğunlaşmaları önerilen, politika ve bilginin gerçek sahibi olarak erkeklerin gösterildiği bir konumdadırlar. 1928 ile 1945 yılları arasında okullarda okutulan ders kitaplarında, kadın ve erkeğin aile ve toplumda dayanışma içinde, eşit rol ve haklara sahip bireyler olarak verildiği, “erkek işi- kadın işi” ayrımının ise 1945'ten sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir (Helvacıoğlu, 1994).

1928 ile 1945 yılları arasında ders kitaplarında aile, cumhuriyet ailesi olarak bir araya gelmiş, birbirlerine sevgi ve saygı ile bakan, sorumlulukları işbirliği içinde paylaşılan, işlerin bir cinsiyete aitmiş gibi gösterilmediği, birbirlerine sevgi ile bağlı eşlerden ve çocuklardan oluşmaktadır. Buna karşılık 1950 sonrasında ders kitaplarında baba evin reysidir anlayışı yer almaktadır. Ev işleri ve çocukların bakımı tamamen kadına aittir. Kadın ev içinde erkeğe ve çocuklarına hizmet ederken metinlerde ve resimlerde sunulmuştur. Anne rolüyle öne çıkan kadın 1950'den sonra çoğu zaman sofrayı hazırlarken ve toplarken, kocasını ya da çocuklarını uğurlarken ya da kapıda

karşılarken, üzerine yapıştırılmış mutfak önlüğüyle gösterilmektedir. Kadının üniforması gibi gösterilen mutfak önlüğü, 1950'den sonra kadının ayrılmaz bir parçasıdır. Bunun yanında sadece yetişkin kadınlar değil, küçük kızlar da 1945'ten sonra mutfak önlükleri giyerek anneye yardım ederken, evde hizmet ederken gösterilmektedirler. Kitaplarda 1945'ten sonra ailenin bir araya geldiği akşam saatleri, babanın gazete okuduğu, erkek çocuğun ders çalıştığı, annenin bulaşık yıkayıp yemek yaptığı, kız çocuğunun da anneye yardım ettiği ya da oyuncak bebekleriyle oynadığı saatler olarak gösterilmektedir. Cinsiyetçi işbölümünün doğallığına küçük bireyler bu yollarla inandırılmaya çalışılmaktadır. Kamusal yaşamla iletişimi gerektiren alışveriş gibi işler erkeğe verilmektedir. Bağ ve bahçe işleriyle uğraşanlar, binaları onaranlar hep erkektir. Kadın ise evine hapsedilmişlerdir (Helvacıoğlu, 1994).

1945 sonrası ders kitaplarında kadınlar çocuklara, iyi kalpli, uysal, itaatkâr, hizmete kendini adanmış, bencil ya da dik başlı olmayan, fedakâr, uyumlu varlıklar olarak aktarılırken, evin ve erkeğin huzurunun da buna bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu verilerle de minik öğrencilere cinsiyetlerine uygun davranmaları öğretilir ve öğütlenir. Erkek, kültürü yaratan, yaratıcı, girişken, atılcı, bağımsız, gücü elinde tutan kendinden emin bir varlık olarak uygarlığı yaratmakla görevlendirilirken, kadın neslin devamını sağlamakla görevlendirilmiştir. 1945'ten sonraki ders kitaplarında para kazanan erkektir, kadının kendine ait bir kazancı dolayısıyla satın alma gücü ve tek başına karar verme gücü yoktur. Ders kitaplarında ev işlerini paylaştıran, plan yapan ve aile reisi olan erkektir. Anne, babanın yardımcısıyken annenin yardımcısı da kız çocuğudur. 1950 yılında okutulan Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında baba ailenin başkanı olarak bazı haklara ve sorumluluklara sahip olarak gösterilmektedir (Helvacıoğlu, 1994).

1928 ile 1945 yılları arasında kadın ve erkek işçiler yan yana gösterilmektedir. Kadın meslek sahibidir, çalışıp para kazanmaktadır, erkeğin eline bakmamaktadır, kendine güveni olan ve özerk bir kişiliğe sahiptir, pek çok iş dalına erkeklerle birlikte girme şansı ve özgürlüğü vardır. Kadın için seçilen mesleklere bakıldığında 1945 sonrası ders kitaplarında, kadına yakıştırılan ve telkin edilen meslekler, ev kadınlığı başta olmak üzere terzi, çiftçilik, ilköğretim öğretmenliğidir. Buna karşılık aynı ders kitaplarında erkeklere yakıştırılan ve telkin edilen meslekler; yazar, kaptan, sporcu,

mimar, mühendis, bankacı, ressam, subay, müzisyen, oyuncu, doktor, öğretmen, yönetici, çitçi, memur, tüccar ve garsonluktur (Helvacıoğlu, 1994).

1950'den sonraki ders kitaplarında kadınlar tek başlarına bir şey almaya karar verecek imkâna ve güce sahip değillerdir. 1945 yılından sonraki ders kitaplarında kız çocuk, istenmeyen çocuk olurken, erkek çocuk aile için daha arzu edilen çocuktur, Bunun yanı sıra bilgiyi üreten de alan da erkekler olurken, kadın toplumun dışında tutulmaktadır. 1945'ten sonraki ders kitaplarında oyun ve oyuncaklar da çocukların cinsiyetine göre farklılık arz etmektedir. 1945'ten sonra kız çocukları özellikle, evcilik oynarken gösterilmekte ve bu yolla anneyle ve ev işleriyle aralarında özdeşim kurulmasına çalışılmaktadır. Erkekler ise topaç çevirirken, uçurtma uçururken, top oynarken yani sosyal girişimi, hareketliliği içeren oyunlarda gösterilmektedir. 1945 sonrası ders kitaplarında anneler ev ve ev işlerini yansıtan alet ve makinelerle gösterilirken, babalar ev dışı ya da ev içindeyse gücü gerektiren alet ve makinelerle gösterilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar çoğunlukla ütü, dikiş makinesi, fırın, fırınlı ocak, çamaşır ve bulaşık makinesi, kahve değirmeniyle ve küçük ev aletleriyle gösterilirken; erkekler kazma, kürek, testere, çekiç, telefon, traktör, testere, pens ve keser gibi alet ve makineleri kullanırken gösterilmektedir. Deney ve araştırmaları, 1928 ile 1945 yılları arasındaki ders kitaplarında kız ve erkek çocukları birlikte yaparken gösterilmelerine karşılık; 1945'ten sonraki ders kitaplarında erkek çocuklar araştırmacı olarak gösterilmekte ve deneyleri de çoğunlukla kendi başlarına yapmaktadırlar. Erkek, kadına göre 1950'lerden sonra daha eğitilmiş gösterilmektedir. Cinsiyetçiliğe karşı mücadelede geriye gidiş söz konusu olmuştur. 1950 sonrasında incelenen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri farklı şekillerde devam etmiştir (Helvacıoğlu, 1994).

İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak Helvacıoğlu'nun (1994) çalışmasını izleyen diğer bir araştırma ise Sevrge (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik İlköğretim Ders Kitapları Üzerinde Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretimin ilk beş yılında okutulan Türkçe ders kitaplarını oluşturan resimlerde ve metinlerde, çocuk ve yetişkin karakterlerin toplumsal cinsiyete ilişkin sunduğu model ve imgeleri incelenmiştir (Sevrge, 1998). Araştırmasını toplumsal öğrenme kuramının temel taşı olan model almaya dayandırmıştır. Yani çocuklar sosyalleşme sürecine

ilişkide bulundukları bireyleri, aile üyelerini, arkadaşlarını, kitaplardaki resim ve yazıları, televizyon karakterlerini model alarak cinsiyete ait davranışları öğrenirler. Bu nedenle araştırmasında, ders kitaplarında sunulan erkek ve kadın karakterlerin nitelikleri ele alınarak çocuklara sunulan kadın ve erkek modelleri saptanmaya çalışılmıştır (Severge, 1998). Çalışmada içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, 116 Türkçe kitabından oranlı eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiş 88 kitaptır. Araştırma sonuçlarına göre; toplumsal cinsiyete ilişkin yargılar bağlamında bağımsızlık, kendi başına yetebilme, kendi başına kalabilme gibi kişilik özellikleri gösterenler hep erkek çocuklardır (Severge, 1998).

Severge, araştırmasında ders kitaplarında erkeklerin cinsiyetiyle, öğrenime ya da işe yönelik eylem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşılık aynı araştırmanın bulgularına göre kadın ve erkek figürlerin eylemlerinin cinsiyete göre frekansında, kadınlar için ilk sırada eylemsizlik, erkekler için ise kamusal eylem kategorisi yer almaktadır. Kadınlar genel olarak “izleyen” konumundadırlar. Kadınlar genellikle çocuğa yönelik eylemlerde bulunmaktadırlar. Ders kitaplarında evle ilgili eylemleri kadınlar, kamusal eylemleri ise erkekler gerçekleştirmektedirler. Erkekler ev dışında, kadınlar ise ev içinde etkindirler (Severge, 1998). İş bölümünde ise kadınlar ev içi rollerle, erkekler kamusal yaşamdaki etkinlikleriyle öne çıkmaktadırlar. Erkeklerin çocuğa yönelik ve evle ilgili eylemleri kadınlara göre oldukça azdır. Erkeklerin etkinlik alanı ev dışında gösterilmektedir. Yapılan çözümlemeye göre, çocuk figürlerin cinsiyetleriyle ev ve ev çevresi ya da dış mekânda gösterilmeleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Kızlar daha çok ev ve ev çevresinde, erkeklerse daha çok dış mekânlarda gösterilmektedir. Bu cinsiyetçiliğin ders kitaplarına nasıl yansıdığına görülmesi açısından önemlidir. Dış mekân, evden uzak olmak; bağımsızlık, özgüven, özerklik ve cesaret gibi kişilik özelliklerini ifade etmekte ve bu özellikler erkeğe yakıştırılmaktadır. Ailedeki toplumsallaşma sürecinde erkek çocuklara tanınan özgürleşme kız çocuklara tanınmamaktadır. Kızlar ailenin ve evin güvenli ortamında kalmalıdır ve korunmalıdır (Severge, 1998). Toplumda bir kadın mesleği olarak görülen öğretmenlik nedeniyle kadın kamusal hayatta ders kitaplarında evden sonra en çok okulda gösterilmektedir. Öğretmenlik, kadının ev, eş ve çocuk sorumluluklarını da aksatmadan sürdürebileceği bir iş olarak algılanmaktadır. Kadınların sıklıkla

gösterildiği meslekler; öğretmenlik, konfeksiyon işçiliği, hemşirelik, memurluk ve sekreterliktir (Severge, 1998).

Severge'nin (1998) araştırmasında metinlerle ilgili bulgulara bakıldığında, incelenen kitapların metinlerinde, ana karakterlerin %31'i erkek çocuk, %18'i kız çocuk, %15'i yetişkin erkek ve %4'ü yetişkin kadındır. Metinlerde yan karakterlerin %34'ü yetişkin erkek, %22'si yetişkin kadın, %20'si erkek çocuk ve %11'i kız çocuktur. Metinlerde aile Türk toplumunun temeli olarak gösterilmektedir. Pek çok metinde aile içi iş bölümü cinsiyete göre ayrılmıştır. Cinsiyete dayalı roller dikkati çekmektedir. Çalışan anne karakteri yalnızca iki kez geçmektedir. Baba metinlerde evin dışında çalışan, eve bakan, evin dışındaki dünyayı temsil eden bireydir. Baba evin direğidir. Buna karşılık anne fedakârdır, çocuklarına bakar, ev işlerini yapar. Sosyal yaşamda Türk kadını ülkeye sağlıklı ve iyi evlatlar yetiştirdiği, sosyal ve ekonomik hayatta erkeğin yardımcısı oluşu için değerlidir. Kadının en önemli görevi incelenen kitaplarda anneliktir. Bu yönüyle ders kitapları toplumsal cinsiyete dayalı kalıpyargıları sürdürmekte ve yeniden üretmektedir. Ders kitapları, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını etkili bir şekilde içermekte ve çocuklara model olarak sunmaktadır. Geleneksel düşünüş biçimleri ve cinsiyetçilik devlet tarafından ders kitaplarında devam ettirilmekte, yeniden üretilmekte ve yeni kuşaklara aktarılmaktadır (Severge, 1998).

Severge'ye (1998) göre kitaplar aracılığıyla çocuklara tek tip bir kadınlık ve tek tip bir erkeklik modeli sunulması hem yanlış olacaktır hem de gerçek yaşama uymayacaktır. Çünkü toplumsal yaşamdaki gerçeklik ders kitaplarında betimlenenlerden çok daha çeşitlidir. Yaşadığımız toplum içinde, kadının erkekten daha az sosyal rol aldığı ve sınırlı bir çerçevede sınırlı davranışlarda bulunduğu sosyal çevrelerin yanında çok çeşitli meslek ya da etkinlikte olan kadın sayısı da kitaplarda betimlendiği gibi bu kadar az değildir. Bu açıdan incelenen kitaplar, farklı sosyal grupları ve farklı sosyal yaşantılarla deneyimleri yansıtmamaktadır.

İlköğretim düzeyinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalardan bir tanesi de Asan (2006) tarafından gerçekleştirilmiş olup, çalışmada hem ders kitaplarında cinsiyetçilik ve hem de öğretmenlerin bu konudaki algıları ortaya konmaya çalışılmıştır. "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyet

Algılarının Saptanması” adlı yüksek lisans çalışmasında veriler hem nitel ve hem de nicel bir anlayışla toplanmıştır (Asan, 2006).

Araştırmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde, ilk beş yılda okutulan tüm ders kitapları ve bu ders kitaplarındaki metinler, resimler, ana ve yan karakterler, kişilerin birlikte oluşu bireyler, yer aldıkları mekânlar, nesneler ve eylemler cinsiyetlerine göre içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin “ders kitaplarındaki cinsiyetçilik algıları” bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçek, Kocaeli’nin İzmit ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 136’sı kadın, 105’i erkek, toplam 241 öğretmen, rastgele örneklem yoluyla seçilerek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen ders kitaplarının çoğunda toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri tespit edilmiştir. Buna ilaveten, özellikle kadın öğretmenler ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliği olduğunu daha fazla düşünmektedirler (Asan, 2006). Çalışma sonuçlarının bir kısmı aşağıdaki gibidir (Asan, 2006):

- İncelenen 28 ders kitabının 26’sında erkek resimleri, kız resimlerine göre daha fazladır. Sadece 2 ders kitabında kız çocuk resimleri, erkek çocuk resimlerinden daha fazladır.
- Ders kitaplarında kız çocuklar, erkek çocuklara göre daha fazla evde ve okulda gösterilirken, erkek çocuklar ise kamusal alanda kız çocuklarından daha fazla yer almaktadır.
- Erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha fazla tek başlarına ve bir faaliyet içinde gösterilirken, kız çocuklar ise genellikle evde bir kadın ya da okulda diğer çocuklarla gösterilmişlerdir.
- Yetişkin bir erkekle iletişimde gösterilen erkek çocuğu, kız çocuklarından daha fazladır.
- Sorumluluk olarak kız çocuklarına resimler ve metinlerle “anne” olma sorumluluğu verilirken, ev içerisinde kadının yeri ve görevleri de vurgulanmıştır. Erkek çocuklarına ise “baba” olma sorumluluğu verilirken, ev dışarısında, bir işi üstlenme, ekonomik özgürlüğe ve güce sahip olma vurgulanmıştır.
- Kadınlar ders kitaplarında yemek ve temizlik yaparken ya da çocuklarını bakarken, beslerken ve ilgi gösterirken kullanılmıştır.

- Ders kitaplarındaki metinlerde ve resimlerde baba daha çok “akıl” yönüyle vurgulanmıştır.
- Ailede erkek egemendir ve ailenin reisi de erkektir anlayışı resimlerde ve metinlerde hâkim bir şekilde yer almaktadır.
- Ders kitaplarındaki metinlerde 4. sınıf Fen Bilgisi Ders kitabı hariç, tüm kitaplarda (çünkü bu ders kitabında “bilim insanı” olarak kullanılmaktadır ve kitabın yazarlarının tamamı da kadındır) “bilim adamı” ve “insanoğlu” gibi cinsiyet içeren ifadeler yer almaktadır.
- Ders kitaplarındaki metinlerde çocuklar ev içinde, anneleriyle, anne-çocuk ilişkisi içinde diyaloglarda verilirken, aileler çoğunlukla bir kız bir erkek olmak üzere iki çocuklu olarak gösterilmiştir.
- Önceki yıllarda daha belirgin olan cinsiyetçilik 2005-2006 yılında okutulan ders kitaplarında azalmakla birlikte halen devam etmektedir.
- Ders kitaplarında kadınlara daha çok ev hanımlığı, öğretmenlik, hemşirelik ve doktorluk gibi meslekler önerilirken, erkeklere daha mekanik işler olan yöneticilik önerilmiş ancak kitaplarda yönetici olarak gösterilmemişlerdir. Ders kitaplarının tümünde okul müdürleri hep erkektir. Yöneticilik, tamircilik ya da güç gerektiren işler de hep erkek işi olarak belirtilmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere Asan (2006) araştırmasında ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili açısından incelemenin yanında, bu alandaki öğretmenlerin toplumsal cinsiyet temsili konusundaki görüşlerini de incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitimde toplumsal cinsiyet temsili konusunda her iki cinsiyet de az veya çok eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili ulaşılan sonuçların bir kısmı aşağıdaki gibidir (Asan, 2006):

- Toplumsal yapıdaki cinsiyetçiliği kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla algılamaktadırlar.
- Toplumsal yapıda cinsiyetçilik olduğunu kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla kabul etmektedirler.
- Aile yapıları içinde cinsiyetçilik algısına hem erkek hem de kadın öğretmenler düşük bir oranda katılmaktadırlar. Ailelerinde cinsiyetçi bir yapı olmadığını düşünmektedirler.

- Hem erkek hem de kadın katılımcılar Milli Eğitim programları ve uygulamalarında orta düzeyde cinsiyetçiliğin olduğunu düşünmektedirler.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf içinde ve öğrencilerle ilişkilerinde daha cinsiyetçi davranışlar sergiledikleri görülmüştür.
- Kişisel inanç ve değerlerdeki cinsiyetçilik algısında, erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre daha yüksek düzeyde cinsiyetçilik algısına sahiptir. Branş derslerin öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre sınıf içerisindeki gerek davranışlarında gerek tutumlarında daha cinsiyetçi ve okulda da daha fazla cinsiyetçilik algısına sahiptirler.
- Hem erkek hem kadın öğretmenlerin hepsi ders kitaplarının cinsiyetçi bir yapısı olduğunu düşünmektedirler.
- Toplumsal cinsiyetçilik algısı yaşa bağlı olarak değişmektedir: Yaş yükseldikçe toplumsal cinsiyetçilik algısı düşmektedir.

İlköğretim düzeyinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili diğer bir çalışma, İşçimen (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. İşçimen (2007), “Türkiye Cumhuriyeti’nde İlkokullarda Okutulan Tarih Ders Kitapları (1923-1931)” adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye Cumhuriyeti’nde 1923-1931 yılları arasında ilkokullarda okutulan tarih ders kitapları içerik ve biçimsel özellikler açısından incelenmiştir. Bu süreçte incelenen ders kitapları basım yıllarına göre, padişah, Atatürk, İsmet İnönü ve Fevzi Çakmak gibi figürlerin resimlerini içermektedir. Örneğin, 1930 yılındaki ders kitabında padişah resmine yer verilmezken, 1’er adet Atatürk, İsmet İnönü ve Fevzi Çakmak’ın resmine, 12 adet Osmanlı devlet adamı/düşünürleri resmine, 5 adet savaş/ordu/asker resmine yer verilmiştir. 1930-1931 yılındaki ders kitabında 1’er adet padişah, Atatürk, İsmet İnönü ve Fevzi Çakmak’ın resmine, 6 adet Osmanlı devlet adamı/düşünür resmine, 10 adet savaş/ordu/asker resmine yer verilmiştir. 1931 yılındaki ders kitabında padişah ve Fevzi Çakmak’ın resmine yer verilmezken, 1’er adet Atatürk ve İsmet İnönü resmine, 6 adet Osmanlı devlet adamı/düşünürleri resmine, 6 adet savaş/ordu/asker resmine yer verilmiştir (İşçimen, 2007).

Görüldüğü gibi kullanılan görsellerde erkek cinsiyetine yer verilmiş olup, kadınlarla ilgili -Cumhuriyet döneminde bir köylü kadın ve İstiklâl Savaş’ında mermi taşıyan resmi hariç- görsellere yer verilmemiştir. Bu tarihler arasındaki tarih ders kitaplarına içerikte cinsiyet açısından bakıldığında; genellikle erkeklerin kitabıymışçasına savaş ve kahramanlık anlatılmıştır. Kadından ise, eski Türklerde

toplumun içinde sosyal bir şekilde yer aldığı, her milletten daha önce kadınlarına ve ihtiyarlarına hürmet ettikleri, büyük Türk kahramanlarını asil Türk kadınlarının yetiştirdiği, kadının cemiyette muhterem bir yere sahip olduğu, genç kızların delikanlılarla beraber atların üstünde bulunduklarından bahsedilmiştir. Ayrıca kadınlardan olumsuz olarak; yükselmede bozulmanın bir sebebinin de devlet işlerinde kadınların sözünün geçtiği söylenirken bazı kitap yazarlarının objektiflikten çıkarak, kadınları aşağılayarak lanetledikleri ifadeler de yer almaktadır (İşçimen, 2007).

İlköğretim düzeyinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak yapılan bir diğer çalışma ise Yorgancı (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, içerik analizine dayalı olarak “İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası” isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışmada ilköğretimin 1. ve 5. sınıflarında okutulan ders kitaplarındaki resimlerde erkek resimlerinin kadın resimlerinden çok daha fazla olduğu ve kız çocuklarının ev içerisinde, erkek çocuklarının ise kamusal alanda gösterildiği anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, ders kitaplarındaki resimler ve metinler yoluyla kız çocuklarına anne olma sorumluluğu ve ev içinde kadının rolü vurgulanırken, erkek çocuğa baba rolüyle birlikte kamusal alanda yer alma, sorumluluk taşıma, ekonomik özgürlüğe ve güce sahip olma rolleri vurgulanmıştır (Yorgancı, 2008).

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyetle ilgili yukarıdaki sonuçlara benzer sonuçlar ortaya koyan diğer bir çalışma ise Aykaç (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ilköğretim Hayat Bilgisi (1., 2. ve 3. sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4., 5., 6. ve 7. sınıf) ders kitaplarını ve öğretmen kılavuz kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili açısından incelemiştir. Araştırmada bu materyallerdeki metinler, görseller ve fotoğraflar içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ders kitapları hariç incelenen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmediği ve bu ders kitapları hariç diğer ders kitaplarında kadınların ve kızların aleyhine bir temsil olduğu ortaya konmuştur. Kadınlar ev işleri, temizlik, el sanatları gibi işlerle, erkekler ise hayattaki diğer rollerle ilişkilendirilmişlerdir (Aykaç, 2012).

İlgili literatür incelendiği zaman, ders kitapları dışında farklı alanlarda toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bir

tanesi Ertan (2002) tarafından gerçekleştirilen “Çağdaş Türk Çocuk Yazınında Toplumsal Cinsiyet Olgusu” adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmada, cumhuriyetten tek partili dönemin sonuna kadarki süreçte yer alan çocuk kitapları ve 1980’lerden günümüze kadar olan çocuk kitaplarındaki kadınların ve erklerin rolleri, kadın ve erkek cinsi Türk çocuk yazılımdaki temsilleri, adı geçen dönemler ve dönemin hedeflediği söylemlerin de yazarlar tarafından kitaplara nasıl yansıttıkları incelenmiştir. İlk dönemdeki çocuk kitaplarında kadınlar bahçecilikten çocuklarının bakımına kadar, ekonomiden politikaya kadar her konudan haberdar olan iyi anne modelini kız çocuklarına öğretmektedirler. İkinci dönem çocuk kitaplarında ise, aile içi paylaşım, kadın-erkek arasındaki eşit iş bölümü 1950’den itibaren yerini kadın için ev işlerinden ve çocuk bakımından sorumlu olan kişiye bırakmaktadır (Ertan, 2002).

Edebi metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyi inceleyen bir diğer çalışma ise (Gün, 2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma, “Masallara Feminist Bir Bakış ve Cinsiyet Meseleleri” adlı ve içerik analizine dayalı bir yüksek lisans tezidir. Çalışma incelemesi yapılan masallarda kadınların aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda; masallarda kadın erkeğe nazaran ikinci sınıf olup, köle, hizmetçi, fitne ve pasif olarak sunulmaktadır. Buna ilaveten, kadının yaşamı ev, evlilik ve ev işleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir bulgu ise masallarda kadınların kadınlarla olan ilişkilerinin rekabetten ve kıskançlıktan ileri gitmediğidir. Çalışmanın vurguladığı bir diğer husus ise, masallar aracılığıyla toplumda kadınlık ve erkeklik rollerinin yeniden üretildiği ve masalların okurlara olumsuz bir kadın karakteri sunduğudur (Gün, 2008).

Masallarda toplumsal cinsiyet temsili konusunda Köseler (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmanın sonuçları yukarıdaki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışma içerik analizine dayalı “Okul Öncesi Öykü ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu” adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın sonucuna göre; İncelenen öykü ve masal kitaplarında kadın ve erkek figürler, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak resmedilmişlerdir. Kadının birinci görevi ev kadınlığı ve anneliktir. Babanın görevi ise dışarıda çalışmaktır. Kadının meslekle resmedilmesi çok azdır. Kadın, resimlerde ve metin içinde çocuklarla ilgilenen kişi olarak bol bol yer almaktadır. Erkek karakterler aktif, kadın karakterler ise pasif olarak yer almaktadırlar. Erkek cesur ve soğukkanlıdır, kadın ise tam tersidir (Köseler, 2009).

Masalların dışında dilde cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi, Güden (2006) tarafından içerik analizi anlayışına dayalı olarak hazırlanan “‘Dilde Cinsiyet Ayrımcılığı: Türkçe’nin İçerdiği Eril ve Dişil İfadeler Bakımından İncelenmesi” isimli bir yüksek lisans tezidir. Araştırmada Vakit ve Cumhuriyet gazetelerindeki metinler incelenerek veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, dinci muhafazakâr görüşü temsil eden Vakit gazetesi ile Kemalist görüşü temsil eden Cumhuriyet gazetesinde kadın aleyhine cinsiyetçilik incelenerek, kadına karşı tutumun ve bunun dile yansımalarının politik görüşle olan ilişkisi değerlendirilmiştir (Güden, 2006).

İnceleme neticesinde Vakit gazetesinde Cumhuriyet gazetesine nazaran kadın aleyhine daha fazla cinsiyetçi ifade olduğu ortaya çıkmıştır (Güden, 2006). Buradan hareketle, kadın aleyhine cinsiyetçiliğin belli bir politik görüşün ötesinde bir cinsiyetçilik sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Cumhuriyet gazetesinin Vakit gazetesinden en fazla ayrılık gösterdiği grup, kadını çeşitli kimliklerle yansıtarak cinsiyetçilik yaratan ifadeler grubudur: hanım ve özellikle bacı kelimeleri, Vakit gazetesinin dinci muhafazakâr tutumu ve bakış açısı sonucunda sık sık kullanılmıştır. Hanım kelimesi Cumhuriyet gazetesinde 12, Vakit gazetesinde 62 kez kullanılmıştır. Bacı kelimesini Cumhuriyet gazetesi hiç kullanmamıştır. Vakit gazetesi, soyunan ve örtünmeyen kadın için bir yandan hakarete varan ölçüde saldırıda bulunurken, ayrıca bu kadınlar için, “karı, medyanın sermayesi, eğlence âleminin gücü” gibi ifadeleri de kullanmıştır. Vakit gazetesi namusla kadını özdeş tutarken, Cumhuriyet gazetesi bu tutumu eleştirerek, namusu kadının cinselliğiyle bir tutanları kınamıştır. Kadın ve erkek rolleri vakit gazetesinde kadına ev içi alan ve o alandaki işler görev olarak atfedilmektedir. Cumhuriyet gazetesinde kadın sadece ev içi alana sıkıştırılmamıştır. Ancak ev içinde erkeğin olduğuna dair herhangi bir ifadeye de rastlanmamıştır. Bu da bize Cumhuriyet gazetesinin ev içinde yine gizli bir hiyerarşi olduğunu hissettirmektedir. Cumhuriyet gazetesinde bilim insanı gibi birkaç nötr kelimeye rastlanırken, Vakit gazetesinde böyle bir ifade yer almamaktadır (Güden, 2006).

Gazetelerde toplumsal cinsiyet temsiliyi inceleyen bir diğer çalışma Uzel’in (2008) hazırladığı “Magazin Basınında “Anne” İmgesi ve “Annelik”: “Kelebek” Magazin Eki Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezidir. Kelebek Magazin Eki’nin içerik analizine dayalı bu çalışma sonuçlarına göre, Kelebek ekinde yer alan

kadınlar genellikle cinsellikleri, güzellikleri ve bakımlılıklarıyla beraber anılan iyi anneler, iyi eşler, kadınlıkları ön planda tutulan meslek sahibi kadınlar olarak sunulmaktadır (Uzel, 2008). Buna ilaveten, cinsel çekiciliğin ön plana çıkarıldığı yarı çıplak kadın vücutları, Kelebek eki sayfalarında sık sık yer almaktadır. Ayrıca incelemesi yapılan Kelebek eki, gerçek hayatta yaşayan kadınlara; ulaşamayacakları ölçüler, elbiseler, saç biçimleri, giyim tarzları sunarak kendince ideal kadın imgesini pekiştirmeye çalışmaktadır (Uzel, 2008).

Basında toplumsal cinsiyet temsiliyi inceleyen diğer bir çalışma ise, Özdemir'in (2009) "Popüler Kadın Dergilerinde Toplumsal Cinsiyet Ayrımının Temsili: Cosmopolitan ve Bizim Aile Dergileri" isimli yüksek lisan tezidir. Araştırmada Cosmopolitan ve Bizim Aile Dergileri toplumsal cinsiyet temsili bağlamında incelenmiştir. Çalışma, 24 kapak, 24 editör köşesi, 24 okuyucu köşesi ve seçilen 150 haberi içerik analizi bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Bizim Aile adlı dergide, cinsiyet ayrımcılığı inşa edilmiştir. Erkeğin kamusal alanda kadının ise ev içi alanda yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Kadın iyi anne ve eş olarak konumlandırılmıştır ve görsellerde bu yönde kullanılmıştır. Erkek egemen yapı pekiştirilmektedir. Kadın ev içi alanla sınırlandırılmaktadır. Cosmopolitan adlı dergi de ise kadın, dişi, güzel ve çekici olarak yer almıştır. Her alanda başarılı olan, her an bakımlı olan kadın imajı sunulmaktadır. Görseller de bu yönde kullanılmıştır (Özdemir, 2009).

Ders kitapları ve edebi metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyi incelenen çalışmaların yanında, öğrenci ve öğretmenlerin bu konuda görüşlerini tespit etmeye dayalı çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi Baykal'ın (1988) hazırladığı "Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerile İlgili Kalıp Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezidir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi'nde 1986-87 bahar döneminde Beytepe Kampüsü'ndeki çeşitli fakültelerdeki 1. ve 4. sınıftan oluşan 615 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, araştırmada kişisel bilgi formu, cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargı ölçeği ve kendini kabul envanteri olmak üzere üç araç kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılar, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin cinsiyet rolleriyle ilgili kalıpyargı ortalamaları, erkeklere göre daha yüksek yani geleneksel olduğu ortaya konulmuştur. Annenin eğitim düzeyine bağlı olarak kız ve erkek

öğrencilerin cinsiyet rolleriyle ilgili kalıpyargılarında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Annenin evin dışında bir işte çalışmasına bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin kalıpyargılarında bir değişme olmadığı saptanmıştır. Geleneksel cinsiyet kalıpyargıları kız öğrencilerde erkeklerinkinden çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Baykal, 1988).

Yukarıdaki çalışmaya benzer bir çalışma ise Aydın (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, “Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik ve Edebiyat Fakültesi Örneği” adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri olup, örnekleme Ankara’daki Hacettepe Üniversitesi’nin Mühendislik ve Edebiyat Fakültelerinde okuyan dördüncü sınıf öğrencileri arasından orantılı tabakalı örnekleme türüyle seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Anket, bu çalışmanın veri toplama aracıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ailelerinin toplumsal cinsiyet algıları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını etkilemekte ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları kendi ailelerinininkiyle aynı olarak yeniden üretilmektedir. Babaları ev işlerine yardımcı olan erkek çocuklar bu işlere sıcak bakmaktadırlar. Araştırmada ortaya konan bir diğer sonuç ise kadınların özellikleridir. Bu özellikler; çocuk yetiştirmek, evi düzenlemek, aileyi bir arada tutmak, aile bağlarını korumak, sorumluluk sahibi olmak, para kazanmak, evin geçimini sağlamak ve aileyi her şeye karşı korumaktır. Erkeğin özellikleri de bunların aynısı olmakla beraber farklı özellikler olarak; güçlü ve başarılı olmak ön plana çıkmıştır (Aydın, 2010).

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili görüşlerini inceleyen bir diğer çalışma ise Arıcı (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma betimsel bir anlayışla hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılar ve Psikolojik İyi Oluş” isimli yüksek lisans tezidir. Araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi’nin Edebiyat, Eğitim, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri Fakültelerindeki 19494 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler aracılığıyla bu araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini eşitlikçi algılama düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksektir. Erkeklerin ise geleneksel algılama düzeyleri kadınlarınkinden daha yüksektir. Erkekler geleneksel cinsiyet rolü yönelimlidirler.

Öğrencilerin yaşları arttıkça cinsiyet rollerine ilişkin iletileri eşitlikçi olarak algılama düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin yetiştiği yerdeki toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarına etkisi önemli değildir ve yaşamlarının çoğunu farklı yerlerde geçiren öğrenciler cinsiyet rollerine ilişkin aldıkları mesajları benzer şekilde geleneksel ya da eşitlikçi olarak algılamaktadırlar. Buna ilaveten, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların gelenekselliğinin annenin eğitim düzeyinde olduğu gibi babanın eğitim durumu açısından da farklılaşmamaktadır (Arıcı, 2011).

Üniversite öğrencilerinin dışında ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin cinsiyet algılarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi Demiroğlu (2008) tarafından hazırlanan “Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrencilerin (Toplumsal) Cinsiyetine Göre Aldıkları Roller” isimli yüksek lisans tezidir. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında İstanbul il merkezindeki rastgele seçilmiş mesleki ve teknik orta öğretim kapsamındaki bilişim teknolojileri bölümünde okuyan 300 öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup, araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; erkek öğrenciler, erkeklerin biyolojik olarak daha güçlü olduğundan donanımsal işleri daha iyi yapabileceklerini, erkek öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıklarını düşünmektedirler. Buna karşın, kadın öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıklarını daha fazla düşünmektedirler. Buna ilaveten, araştırmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, ağır ve güç işlerin kızlar için uygun olmadığı görüşüdür (Demiroğlu, 2008).

Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını inceleyen çalışmaların yanında, üniversitelerde görevli akademisyenlerle de çalışmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan bir tanesi, Kundakçı (2007) tarafından hazırlanmış olan “İktidar, Ataerkillik ve Erkeklik: Ankara Örneğinde Erkek Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezidir. Çalışma nitel bir anlayışla gerçekleştirilmiş olup, araştırmada veri toplama aracı olarak derinlemesine mülâkat kullanılmıştır. Mülâkatlar Ankara’da devlet ve özel üniversitelerde görev yapan 50 erkek akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan akademisyenler toplumsal cinsiyeti oluşturan başlıca faktörleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır: aile yapısı, çevresel etkenler, aileden edinilen aile içi rol paylaşımı ve aktarımı, sosyalizasyon sürecinde edinilen yargılar ve deneyimlerdir (Kundakçı, 2007).

Yukarıdaki çalışmalara ilaveten, televizyon film ve reklâmlarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili ülkemizde yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesi, Sabuncuoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen “Televizyon Reklamlarında Toplumsal Cinsiyet” isimli yüksek lisans tezidir. Çalışmada 14 televizyon reklâmı toplumsal cinsiyetin temsili açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre reklâm filmlerinde dişil özelliklerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu dişil modeller genellikle hem genç hem de güzel ev kadınları, eşler ve anneler olarak yansıtılırken, iş kadını olarak hiçbir şekilde gösterilmemektedirler. Geleneksel rollerdeki bu kadınların kocalarından yaptıkları yemekler ya da güzellikleri ile takdir almaya çalıştıkları belirlenmiştir (Sabuncuoğlu, 2006).

Çalışmanın ortaya koyduğu diğer sonuçlar ise, reklamlardaki dişil modellerin ikinci temel rollerinin cinsel obje olarak sunulmasıdır. Ayrıca, incelenen 14 reklam filmindeki dişil modeller genelde ev içinde, ev işleri yaparken, mutfakta yemek pişirirken, bulaşık yıkarken, çocuk bakarken gösterilmektedirler. Bu sayede kadınların geleneksel rolleri defalarca vurgulanmaktadır. Kız çocukları bu reklâm filmlerinde anneyi model almaktadırlar. Reklâm filmlerindeki erkek karakterler kendine güvenen, başarılı, deneyimli, hırslı, maço, ekmek kazanan, güçlü ve sert kişilerdir. Birinci rolleri olarak iş adamı, ikinci rolleri olarak da babadırlar. Ancak incelenen reklâm filmlerinde büyük bir çoğunluk baba olarak yer almaktadır. Reklâmlarda baba rolüne sahip erkeklerin çoğunluğu çocuklarının bakımını üstlenmişlerdir. 1980’ler sonrasında başlayan değişimle oluşan yeni modern erkek modeli ile geleneksel erkek modeli arasında çok az bir farklılık vardır. Özellikle de ataerkil yapının ağırlıklı olduğu ülkelerde farklılık yok denecek kadar azdır. Ayrıca reklâm filmlerinde kullanılan dış ses genelde bir erkek sesidir (Sabuncuoğlu, 2006).

Reklâmlarda toplumsal cinsiyet temsilini inceleyen bir diğer araştırma ise Tekin’e (2006) aittir. İçerik analizi esasına dayanan “Kadın Sorunlarına Yönelik Sosyal Sorumluluk Kampanyaları ve Reklâmlarda Kadın Cinsiyetinin Sunumu” isimli yüksek lisans çalışmasında, kadınların reklâmlarda geleneksel cinsiyet rolleriyle temsil edildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede araştırma, erkeklerin genelde ev dışında ve iş sahibi olarak; kadınlar ise genellikle onlara ait olarak görülen mutfak, banyo gibi bölümlerinde ama mutlaka evin içerisinde veya evin bahçesinde, ev kadını ve anne olarak resmedilmişlerdir. Kadının anne, kız kardeş gibi geleneksel rollerinin dışında bir

diğer rolü cinsel obje olarak sunulmalarıdır. Burada baskın olan imge moda ve güzelliştir. Kadın yine bağımlı, kendine biçilen daha aşağı rolünü benimsemiştir. Reklâmlar bizlere imaj ile gerçeklik, güzellik, aşk ile cinsellik, popülerlik ile normallik gibi ideolojik kavramları pazarlayarak kim olduğumuzu ve kim olmamız gerektiğini söylemektedir. Reklâmlarda kullanılan cinsellik her zaman kadın vücudu üzerinden yapılarak içerisinde duygusal öğeler barındırılmamakta, aynı zamanda kadın bir objeye, seyredecek nesneye de çevrilmiştir. İlgi çekmek için en çok kullanılan olgu ise seks kavramıdır. Reklâmlarda kullanılan kadınlar, erkeğin bakışını ve tatminini elde etmek, onayını almak için erkeğin istediği görünüme bürünerek poz verirler. Kadın seyreldiğini bilerek kendini nesne konumuna indirger. Hedef kitlesi ister kadın ister erkek olsun, markaların reklâmlarında erkek bakış açısı norm kabul edilmiştir (Tekin, 2006).

Yukarıdaki çalışmalara ilaveten ülkemizde ders kitaplarında kadın konusunu araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ikisi Köse (2004, 2011) tarafından yapılmıştır. Köse'nin (2004) çalışmalarının ilki “Tarih Öğretiminde Kadın ve Türk Kadını İmajı” isimli yüksek lisans tezidir. Çalışmada liselerde okutulan tarih ders kitaplarındaki kadın kahramanlar ile öğrenci ve öğretmenlerin hatırladıkları kadın kahramanlar arasında dikkat çekici bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ankara'daki yedi lisede farklı branşlardaki öğretmenlerle yürütülen anket çalışmasına 707 lise öğrencisi ve 73 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda ders kitaplarında kadın ile ilgili algının toplumdaki algıyla paralel olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen ve öğrenciler ders kitaplarında kadınları erkeklerle eşit düzeyde görmek istemektedirler. Ders kitaplarında öğretmen ve öğrencilerin görmek istediği kadınlar tarihte adından söz ettirmiş ilk kadınlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Köse, 2004).

Köse'nin (2011) bir diğer çalışması ise “Tarih Öğretiminde Kadın İmajının Yeniden İnşası” isimli doktora tezidir. Çalışma, eğitim sisteminde kullanılan tarih ders kitaplarında eksik olduğu düşünülen kadın imajlarına dikkat çekerek, tarih ders kitaplarında kadın imajının yeniden inşasına katkı sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmaya Ankara ve Gebze'deki liselerde öğrenim gören 1103 öğrenci katılmıştır. Verilere dayalı olarak erkek öğrencilerin kadın tarihi konusunda daha ön yargılı olmalarına karşın, kız öğrencilerin tarih ders kitaplarında, kadın tarihini görmeye daha istekli oldukları

görülmektedir. Erkek ve kız öğrenciler ders kitaplarında daha ziyade savaşçı ve kahraman kadınları görmek istediklerini ifade etmişler (Köse, 2011).

Ülkemizde ders kitaplarında kadını konu edinen diğer bir çalışma Dilek'in (2012) "Tarih Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet: 6. Sınıf Öğrencilerinin Perspektifinden Tarihsel Süreçte Kadın Hakları ve Kadın İmgesi" isimli doktora çalışmasıdır. Araştırma, 6. sınıf öğrencilerinin farklı tarihsel dönem bağlamında kadınların toplumsal konumlarını, yaşam tarzlarını, eylemlerini, kendi hakları adına verdikleri mücadeleleri ve kadın imgelerini nasıl kurguladıklarıyla ilgili bir eylem araştırmasıdır. Çalışma sonucunda öğrencilerin kadın geçmişine yönelik algılarını etkileyen iki temel faktörün; öğretim stratejileriyle, sosyal ve politik gündemin olduğu ortaya çıkmıştır (Dilek, 2012).

Yukarıdaki çalışmalardan anlaşıldığı üzere son yirmi yıldır farklı alanlarda toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiği ile ilgili olarak ülkemizde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı ağırlıklı olarak ders kitaplarında, edebi metinlerde ve medyada toplumsal cinsiyet temsili üzerine odaklanmış durumdadır. Ders kitapları konusunda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ilköğretim düzeyi ders kitaplarına yönelik olup, özellikle lise düzeyinde günümüzde okutulan tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili açısından incelenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışmalardan anlaşıldığına göre ülkemizde özellikle ilköğretim düzeyi ders kitaplarında, edebi ürünlerde ve medyada kadınların ve kızların aleyhine toplumsal cinsiyet temsili noktasında eşitsizliklerin olduğu görülmektedir.

2.2.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Yurt dışında özellikle Batı Avrupa ve Amerika'da eğitim ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaların geçmişi II. Dünya Savaşı sonrasına kadar inmektedir (Scott, 1993). Ders kitaplarının öğrencilerin diğer insanlar, etnik yapı, sosyal yapı ve toplumsal cinsiyet gibi konulara yönelik tutumlarının gelişmesinde etkili olduğu inancı (Clearinghouse, 1980) bu çalışmaları bu toplumlar ön plana çıkarmış ve ders kitabı analizi akademik bir çalışma alanı haline almıştır (Pingel, 2010). Bu çalışmaların yoğunlaştığı konulardan bir tanesi toplumsal cinsiyet temsili açısından ders kitaplarının incelenmesidir. Ders kitabı analiziyle ilgili akademik çalışmaları bulunan Pingel'e (2010) göre toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalarda bu materyaller

belirli açılardan incelenmelidir. Pingel, vatandaşlık ders kitaplarının cinsiyet açısından analiz sürecinde aşağıdaki soruların sorulması gerektiğini savunmaktadır (2010, 74):

- Ders kitabında kullanılan dil kız çocuğu, erkek çocuğu, kadın ve erkek arasında farklılaşma sağlamakta mıdır?
- Güçlü ve sorumlu konumda gösterilen kadınların ve erkeklerin temsil oranı nedir?
- Kadın ve erkek ne sıklıkla görsellerde temsil edilmektedir.
- Onların kadın ve erkeğin toplumdaki rolleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih yazımında toplumsal cinsiyet ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili çalışmaların geçmişi 15. yüzyılın ilk çeyreğine kadar indirilmektedir (Commeyras ve Alvermann, 1996). 15. yüzyılda Batı’da ilk profesyonel tarih yazarı olarak kabul edilen Christine de Pisan erkek dominant tarih yazımını eleştirmiştir (Commeyras ve Alvermann, 1996). Yukarıda da bahsedildiği üzere son elli yıldır özellikle 1970’li yılları takiben, tarih ders kitaplarındaki metin ve görsellerde cinsiyet temsilinin nasıl olduğu, temsil oranlarının ne olduğu ve temsilde kullanılan dil ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

1970’li yıllarla beraber Anglo-Sakson kültürünün hâkim olduğu toplumlarda başlayan bu tür çalışmalar neticesinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline yaşanan olumsuzluklar tespit edilmiş ve bu olumsuzlukların giderilmesi yönünde adımlar atılmıştır. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline özellikle 2000’li yıllarla beraber teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş dünyada daha fazla dikkat edilmektedir. Özellikle Güneydoğu Avrupa’da 2000’li yıllardan itibaren yazılan tarih ders kitaplarında pozitif gelişmeler meydana gelmiştir. Yeni tarih öğretimi toplumsal cinsiyet, kadın tarihi ve kültürel tarihe ait konuları da kapsamaktadır (Gasanabo, 2006).

Batı Avrupa ve Amerika’da ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yapılan çalışmalar, özellikle 1980 sonrasında ders kitaplarında kadının temsiline pozitif gelişmeler yaşandığını göstermektedir. 1970 ve 2000 yıllarına ait, 69 ülkeye ait 465 tarih, vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitabı insan hakları ve çeşitlilik açısından incelenmiştir (Ramirez, Bromley, Russell, 2009). Araştırma sonuçlarına göre, 1970’le 2000 yılları arasında incelenen ders kitaplarında 2000 yılına gelindiğinde kadın ve çocuk haklarından bahseden kitap sayısında %10’luk bir artış meydana gelmiştir

(Ramirez ve diğerleri, 2009). Türkiye'nin de içinde bulunduğu ülkelerde 1980'lerde kadın haklarının daha fazla ders kitaplarına yansımaları görüyoruz. 1980'lerdeki bu artışın nedeni olarak Birleşmiş Milletler'in 1976-1985 arasında kadının on yılı olarak ilan etmesi gösterilebilir (Ramirez ve diğerleri, 2009).

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyetinin incelenmesine yönelik akademik çalışmaların çıkış merkezi Amerika ve Batı Avrupa ise de, bu alandaki çalışmaların 21. yüzyıla beraber dünyanın farklı ülke ve kıtalarında yapılmaya başladığı görülür. Bu çerçevede bu bölümde ders kitaplarında toplumsal cinsiyete dayalı çalışmalar, yapıldıkları coğrafyaya göre alt kategoriye ayrılmışlardır.

Amerika kıtasında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyeti ilgili çalışmalara 1970'li yıllardan beri ilgi gösterildiği anlaşılmaktadır. 1971 yılında Trecker Amerikan tarih kitaplarında kadın konulu çalışmasını yayınlamıştır. Bu çalışmada, Amerikan tarih ders kitaplarının erkek dominant bir anlayışla yazıldığı ve kadının kitaplarda nadiren temsil edildiği ifade edilmektedir (Trecker, 1971). Amerika'da yapılan çalışmalar 1970 ve 1980'li yıllarda tarih ders kitaplarında kadının aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olduğunu göstermektedir (Black, 2012).

1956-2007 yılları arası Amerikan tarih ders kitaplarında II. Dünya Savaşı'yla ilgili konularda kadının temsiliyetini inceleyen bir çalışma Schrader ve Wotipka (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen bu çalışma, 12 lise tarih ders kitabında II. Dünya Savaşı konularının sunumunda 1956 ile 2007 arasında nasıl bir değişimin meydana geldiğini araştırmaktadır. İncelenen tarih ders kitapları 1957'den 2007'ye II. Dünya Savaşı konularının sunumunda tarih ders kitaplarında kadına daha fazla yer verildiğini göstermektedir (Schrader ve Wotipka, 2011). Amerika'da kadının tarih ders kitaplarında temsiliyeti ilgili elde edilen bu veriler, bu dönemde yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Bu dönemde Amerika'da yapılan çalışmalar, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyetinin eskiye oranla daha iyi bir seviyede olduğunu gösterse de, ders kitaplarının hâlâ erkek dominant olduğunu vurgulamaktadır (Chick, 2006).

Amerika'da 2000'li yıllarda da farklı disiplinlere dayalı ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelendiği anlaşılmaktadır. 2007 yılında yayımlanan çalışmada Wendy, Amerikan muhasebe ders kitaplarında kadın ve erkeğin temsiliyetini

örtük program çerçevesinde incelemiştir. 19 muhasebe ders kitabı içeriğinde yer alan ödev etkinlikleri, resim ve metinler açısından değerlendirilmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımların kullanıldığı bu araştırmada, kadın ve erkeğin ders kitaplarında farklı şekillerde temsil edildiği görülmektedir. Özellikle kadınlar aleyhine basmakalıp toplumsal cinsiyet ön yargıları da çalışmada tespit edilmiştir (Wendy, 2007).

Ders kitaplarında kadının temsiliyle ilgili olarak Amerika'da yapılan çalışmaların sonuçları, İngilizce konuşan diğer ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Avusturalya İngilizce öğretim kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyi inceleyen bir çalışma Amerika'da yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymuştur (Lee ve Collins, 2009). Bu araştırma, 10 tane Avusturalyan İngilizce ders kitabında cinsiyet basmakalıp ifadelerinin niteliğini ve genişliğini ölçmeyi hedeflemektedir. İçerik ve dil analiziyle yapılan çalışmada, incelenen ders kitaplarında kadın ve erkek temsiliinin henüz eşit bir seviyeye gelmediği görülmektedir (Lee ve Collins, 2009).

Tarih ve diğer ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaları Avrupa ülkelerinde de görmekteyiz. Bu çalışmaların sonuçları da, Amerika'da bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. 1990'lı yılların sonunda Fransa'da tarih ders kitaplarında yapılan bir çalışma, Amerika'da olduğu gibi Fransa'da da kadının tarih ders kitaplarında erkeğe oranla istenilen düzeyde temsil edilmediğine işaret etmektedir (Marshall, 1997). Batı Avrupa ülkelerinden olan İngiltere'de de 1980'lerden sonra kadının ders kitaplarında temsili araştırma konusudur. Osler (1994), İngiltere'de 36 tarih ders kitabını görsel materyaller, etkinlikler ve dil açısından incelemiştir. Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarında erkeğin dominant bir şekilde temsiline karşın, kadının yeterli düzeyde temsil edilmediğine işaret edilmektedir (Osler, 1994).

İngiliz kültürünün hâkim olduğu diğer bir ülke olan İrlanda'da ise ortaöğretim tarih müfredatı bağlamında toplumsal cinsiyet temsili incelenmiştir (Redmond ve diğerleri, 2006). İki yıllık bu çalışmada, tarih müfredat politikası, ders kitapları ve öğretmenlerle çalışmalar yürütülmüştür. Tarih ders kitaplarının analizi sonucu elde edilen veriler göstermiştir ki, İrlanda lise tarih ders kitaplarında kadın ve erkek arasında temsil noktasında bir dengenin olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle ders kitaplarında

kadını temsil eden tarihsel konu ve temalarda daha ziyade erkeği temsil eden konuların, dolayısıyla temsilde erkeğin daha baskın olduğu ortaya konmuştur (Redmond ve diğerleri, 2006).

Bir diğer Avrupa ülkesi olan Yunanistan'da Repoussi (2005) tarafından yürütülen araştırmalardan elde edilen veriler diğer ülke verilerini destekler nitelikte olup, araştırmacı, tarih ders kitaplarında erkeğin güç temsilcisi olarak vurgulanırken kadının ikinci plana itildiğini belirtmektedir.

Avrupa'da Tarih ders kitaplarının yanında diğer öğretim alanlarının ders kitaplarında kadının temsiliyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. İspanya'da yapılan bir çalışmada bedensel eğitim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet farklılıkları konu edilmiştir (Táboas-Pais ve Rey-Cao, 2012). Araştırmada ortaöğretim kurumlarında kullanılan 36 ders kitabında yer alan fotoğraflar içerik analizine dayalı olarak cinsiyet rollerinin temsili açısından değerlendirilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda incelemesi yapılan İspanyol bedensel eğitimi ders kitaplarındaki fotoğraflarda kadının erkeğe nazaran çok daha az temsil edildiği ve fotoğrafların erkek dominant olduğu anlaşılmaktadır (Táboas-Pais ve Rey-Cao, 2012).

Toplumsal cinsiyetin temsili noktasında 1870-1939 tarihleri arasında Fransa'da ilköğretimde kullanılan Fransız matematik ders kitaplarını inceleyen bir araştırmanın sonuçları da Amerika ve Avrupa'da ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir (Legros, 2012). Araştırma sonucunda erkeklerle kadınların, kız çocuklarla erkek çocukların matematik ders kitaplarında eşit düzeyde temsil edilmedikleri ortaya konmuştur. Erkekler ve erkek çocukları ders kitabında en üst düzeyde temsil edilirken, kadınlara ve kız çocuklarına yeterince yer verilmemiştir. Araştırma aynı zamanda ders kitaplarında temsil noktasındaki eşitsizliğin kız öğrencilerin derslere karşı motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir (Legros, 2012).

Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili ve kadının nasıl temsil edildiğiyle ilgili araştırmalar aynı zamanda UNESCO'nun yakın ilgi alanındadır. UNESCO (2009) farklı alanlarda toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalar yapmanın yanında, ders kitabı analizlerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda ilkeler belirleyerek kitaplar yayımlamaktadır.

Amerika ve özellikle Batı Avrupa ülkelerinde önemli bir araştırma alanı olan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinin incelenmesi, özellikle son on yıldır belirli Asya ülkelerinin ders kitaplarında da yapılmaktadır. Bu ülkelerden bir tanesi İran'dır. Paivandi (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada İranda, 2006-2007 yıllarında zorunlu olarak okutulan ders kitaplarında farklı boyutlardaki ayrımcılığı ve hoşgörüsüzlüğü incelemektedir. Ders kitaplarında yapılan analizin bir boyutu da kadınlarla ilgilidir. Cinsiyet ayrımcılığı İran ders kitaplarına hâkimdir. Ders kitaplarında kadına çok az değer verilir ve onun ev dışında topluma yapmış olduğu katkı, görmezlikten gelinir. Ders kitaplarındaki bu algı, Kur'an-ı Kerim, Peygamberimiz ve İmamların görüşlerine dayandırılır.

- Kadınlar ders kitaplarında İslâma uygun şekilde kapalı tasvir edilir ve sunulur.
- Kadınlar bağımsız bir birey olarak ders kitaplarında sunulmaz. Onlar daha ziyade, bir erkeğin karısı, anne, kız kardeş ve kız olarak sunulur. Örneğin Ayetulla Humeyni'nin hayatı anlatılırken, babasından bahsedilmesine karşın annesinden bahsedilmez ki, annesi onun yetişmesinde önemli rol oynamıştır.
- Ders kitaplarında kadının temel görevi ev hanımı ve eş olarak tasvir edilir.
- İran kadınının edebiyat, film yapımcılığı, resim, görsel sanatlar alanlarındaki yaratıcılığı göz ardı edilir ve bunlardan çok aza bahsedilir.

İranla ilgili diğer bir çalışma ise Amini ve Birjandi (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada İran'da en sık kullanılan iki İngilizce öğretim ders kitabı, toplumsal cinsiyet ön yargıları açısından incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet ayrımı beş kategoride incelenmiştir. Bunlar, görünürlük, öncelik, erkeksi yapılar, cinsiyete bağlı işler ve cinsiyete bağlı etkinliklerdir. Araştırma sonucunda İran'da kullanılan İngilizce öğretim ders kitaplarında kadınlar basma-kalıp rollerde temsil edilmektedir. Bu rollerde kadınlar evde ev işleriyle ve çocuk yetiştirmekle ilgilenmektedirler (Amini ve Birjandi, 2012).

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinin incelendiği bir diğer ülke Pakistan'dır. Durrani (2008) 2005'de yürüttüğü bir akademik çalışmada 9-10 yaş aralığında Pakistan'da okutulan Urdu, Sosyal Bilgiler ve İngilizce ders kitapları ve bunların müfredatlarını toplumsal cinsiyet temsili açısından incelemiştir. Hem

müfredatta hem de ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline kadına yönelik eşitsizliğin olduğunu vurgulamıştır. Müfredat ve ders kitaplarında kadın daha ziyade besleme ve bakım işleriyle ilgili rollerde temsil edilmiş ve bu toplumun kültürel yapısı bu durumun oluşmasında önemli rol oynamıştır (Durrani, 2008).

Pakistan'daki matematik eğitimini inceleyen bir çalışmada ise matematik eğitimi ders kitaplarında özellikle kız öğrencilerin temsiline yeterince yer verilmediği vurgulanmıştır (Halai, 2010). Benzer veriler ortaya koyan bir diğer çalışma ise, 9. ve 10. sınıf Urdu ve İngilizce ders kitaplarının analizine dayanmaktadır (Khurshid, Gul ve Hashmi, 2010). İçerik analizine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada kadının, incelenen ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten, kadınla ilgili konularda kadına karşı ön yargılar olduğu ve kadınların dini etkinliklere katılımının temsil edildiği ön plana çıkmaktadır (Khurshid ve diğerleri, 2010). Bu verileri destekleyen bir diğer çalışma ise Shah (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Pakistan'da ortaöğretim düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitaplarına cinsiyetin dâhil edilme düzeyini incelemektir. Araştırmanın konusu olan ders kitapları, Punjab bölgesinde kullanılan kitaplar olup, çalışmada bu kitaplar hakkında öğretmenlerle anket ve mülakat çalışması yapılmıştır. Çalışmada öğretmenler ders kitaplarında cinsiyetin temsil düzeyini olumlu bulurken, içerik analizinde toplumsal cinsiyetin yeterince temsil edilmediği ortaya çıkmıştır (Shah, 2012).

Ortadoğu Bölgesi'nde Ürdün, Filistin ve İsrail ders kitaplarında da toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir tanesinde, Ürdün ve Filistin'de kullanılan yedinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar kullanılan tarih ve vatandaşlık ders kitapları toplumsal cinsiyet temsili açısından incelenmiştir (Alayan ve Naseema, 2010). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre incelemesi yapılan Ürdün ve Filistin ders kitaplarında erkek daha üstün, yaratıcı ve üretken ve baskın bir şekilde temsil edilmiştir. Buna karşın kadın, zayıf, aşağı ve kontrol altında tutulan bir imajla ders kitaplarında yer almaktadır. Bu durumu içinde yaşanan kültüre bağlayan araştırmacılar, incelemesi yapılan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet açısından erkeğin lehine ön yargılı bir durum olduğunu vurgulamışlardır (Alayan ve Naseema, 2010). İsrail'de 1950'den bu yana çocuk edebiyatını cinsiyet temsili açısından inceleyen bir çalışmada, 1950'den beri bu ülkede çocuk edebiyatının değişmesine karşın, erkek

çocukların kız çocuklara göre daha fazla bir oranda çocuk edebiyatında temsil edildiğini göstermektedir (Shachar, 2012).

2000’li yıllarla beraber Afrika ülkelerinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaların yapılmaya başlandığını görülür. Bu alandaki çalışmaların bir kısmı Güney Afrika, Kenya ve Uganda’da yapılmıştır. Afrika ülkelerinden Güney Afrika’da doğrudan tarih ders kitaplarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. 1994 sonrası Güney Afrika’da yazılan üç tarih ders kitabında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir çalışma gerçekleştiren Schoeman (2009), ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili noktasında özellikle kadının aleyhine bir eşitsizlik olduğunu vurgulamıştır. Çalışma, Güney Afrika eğitim sisteminde kadının eğitim materyallerinde temsiliinde erkekle eşit seviyeye çıkarılması için çalışmalar başlatılmış olmasına karşın, incelenen tarih ders kitaplarının hâlâ erkek dominant bir anlayışla yazıldığını, erkek figürünün kadına nazaran çok daha fazla konu edildiğini ortaya koymuştur (Schoeman, 2009).

Güney Afrika’da tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir diğer çalışma ise, ders kitabı metinlerinde toplumsal cinsiyet ve dil boyutunu incelenmiştir (Schoeman, 2011). Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen çalışmada, 3 tarih ders kitabı metinleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda incelenen ders kitaplarının metinlerinde erkek dominant bir dil kullanıldığı ve metinlerde kadınlara yönelik olarak basma–kalıp ifadelerin olduğu da ortaya konmuştur (Schoeman, 2011).

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda Uganda’da yapılan bir çalışma yukarıdaki sonuçları destekler niteliktedir (Barton ve Sakwa, 2012). Bu çalışma Uganda’da ortaöğretim seviyesinde kullanılan İngilizce ders kitapları toplumsal cinsiyet gelişiminde nasıl bir rol oynamaktadır sorusunun cevabını aramaktadır. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada, veriler göstermektedir ki ders kitaplarında pozitif imaj oluşturacak kadın imajları sunulmamaktadır, ders kitaplarında kullanılan dil ise istenilen seviyede kadının temsiliinde yeterli değildir (Barton ve Sakwa, 2012).

Diğer bir Afrika ülkesi olan Kenya’da da toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili çalışmaların olduğunu görülmektedir. Mburu ve Nyagah’ın (2012) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar kullanılan ders kitapları toplumsal cinsiyet temsili açısından incelenmiştir. Çalışma, ders kitaplarındaki cinsiyet rollerinin

öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Araştırma Kenya'nın başkenti Nairobi'deki Dagoretti bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma şu sorulara cevap aramaktadır: “Ders kitaplarında kadına ve erkeğe yüklenen roller nelerdir?”, “Açıklamalarda toplumsal cinsiyetlere hangi özellikler atfedilmektedir?” ve “Ders kitaplarında çocuklara sunulan ve kadınlara uygun görülen roller nelerdir?” (Mburu ve Nyagah, 2012). Çalışmaya 88 öğrenci ve 60 öğretmen katılmış olup veriler hem anket ve hem de mülâkatla elde edilmiştir. Ayrıca 40 tane birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar öğrenci ders kitabı incelenmiştir. Çalışma ders kitaplarında cinsiyet temsiliinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle ders kitaplarındaki hem kadına hem de erkeğe yönelik klişe rollerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu sebeple ders kitabı yazımında kız ve erkek çocukların temsiline dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Mburu ve Nyagah, 2012).

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak Kenya'da yapılan bir diğer çalışma Foulds (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma iki aşamalı bir çalışmadır. Çalışmanın ilk aşamasında milli müfredat ve ders kitapları toplumsal cinsiyet temsili açısından incelenmiştir. İkinci aşamada ise, Batı Kenya'da yer alan dört okuldan 250 öğrenciyle ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili mülâkat gerçekleştirilmiştir. Ders kitaplarının analizi sonucunda kadınların ve çocukların ders kitaplarında evde gösterildikleri ve ev işleriyle meşgul oldukları ortaya konmuştur. Daha ziyade kadınlar ev temizliği ve yemek pişirme işiyle meşguldürler. Öğrencilerle yapılan mülâkatlar sonucunda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Foulds, 2013).

Afrika ülkeleriyle ilgili diğer bir çalışma ise Sydney (2004) tarafından Tanzanya ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Tanzanya'da ilköğretim düzeyinde öğretimi yapılan altı farklı ders kitabında toplumsal cinsiyet temsiline yönelik yapılan inceleme sonucunda erkekler lehine bir temsilin olduğu görülmektedir. İncelemesi yapılan ders kitaplarında erkekler daha üst pozisyonlarda ve belirli rollerle ilişkilendirilmişlerdir. Bu roller liderlik, mülk sahibi olan, spor yapan ve boş zaman faaliyetlerine katılanlar şeklindedir (Sydney, 2004).

Asya'da ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda araştırma yapılan diğer iki ülke Malezya ve Honkong'dur. Malezya'da ders kitaplarında toplumsal

cinsiyet temsili konusunda incelenen çalışmaların ilki Jasmani, Yasin, Abdul hamid, Keong, Othman, Jaludin, (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, Malezya’da ortaöğretimde okutulan dördüncü düzey 3 ve beşinci düzey 3 İngilizce ders kitabını, bu materyallerde kullanılan eylem gösteren fiiller ve toplumsal cinsiyet açısından değerlendirmişlerdir. İncelenen ders kitaplarında özellikle eylem gösteren fiillerde erkeklerin kadına göre ön planda olduğu, kadın-erkek rollerinde belirli klişelerin olduğu ve erkeklerin yaptıkları faaliyetlerin kadınlara nazaran daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Jasmani ve diğerleri, 2011).

Malezya’da İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet analiziyle ilgili olarak diğer bir çalışma ise Othman, Bahiyah Dato, Yasin, Mohd, Keong, Yuen, Jaludin ve Azhar (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 3 ilköğretim ve 1 tane ortaöğretimin ilk kademesinden seçilen İngilizce ders kitabı toplumsal cinsiyet imajları, özellikle görsel ve metinlerde toplumsal cinsiyet açısından incelenmiştir. Çalışma gerek metinlerde, gerekse görsellerde erkek dominant bir yapının olduğunu göstermektedir. Sosyal, politik ve profesyonel rollerde erkek dominant bir temsil söz konusudur. Ders kitaplarında kadınların aleyhine cinsiyet ön yargılarının olduğu görülmektedir.

Eğitim kurumlarındaki İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili Asya’da araştırma yapılan bir diğer ülke Honkong’dur. Yang (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Honkong’da birinci sınıf düzeyinde okutulan İngilizce ders kitapları serilerinde cinsiyet önyargıları ve basma-kalıp ifadelerin analizi yapılmıştır. Çalışma bu ders kitaplarında kadınların ve erkeklerin hemen hemen aynı düzeydeki etkinliklerde temsil edildiklerini göstermektedir. Buna ilaveten, kadınlar metin ve görsellerde daha fazla temsil edilmektedirler. Erkek dominant anlayışına dayalı olarak yazılmış olan ders kitapları, bu ders kitaplarında görülmemektedir. Buna karşın metinlerde erkek ve kadından bahsederken, erkekler hâlâ önce olarak sıralanmaktadır. Sonuç olarak ders kitabı yazarları bu günlerde ders kitabı yazımında cinsiyet önyargıları ve basma-kalıp ifadelerine çok daha fazla dikkat etmektedirler.

Eğitimde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak yurt dışında farklı ülkelerde değişik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı tarih ders kitaplarıyla ilgilidir. İncelenen araştırmalara göre özellikle Batı Avrupa ve Amerika’da son otuz yıldır ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinde olumlu

yönde gelişmeler olduğu görülmektedir. Buna karşın, Batı Avrupa ve Amerika dışındaki coğrafyalarda ders kitaplarında hâlâ kadınlar ve kız çocukları yeterli düzeyde temsil edilmemektedir ve kadınlar aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri eğitimidir. Farklı bileşenleri bulunan eğitim süreciyle ilgili durumları açıklama ve bu alanın problemlerinin çözülmesi daha nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması açısından bir zorunluluktur. Eğitim ortamlarını daha nitelikli hale getirmek için eğitim bilimleri araştırmalarından yararlanılmalıdır. Eğitim alanında yeni bilgiler ortaya koyma, eğitim durumlarını inceleme, problemleri tespit etme, çözme ve öneriler getirme süreci ise eğitim araştırmaları (educational research) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki bilimsel araştırmalar, ürettikleri bilimsel bilgiler ve çözdükleri problemler sayesinde eğitimi yapılandıranlara, öğretmenlere, öğrencilere ve kısaca eğitime taraf olanlara yol göstermektedirler.

Eğitim bilimleri alanındaki yapılan bilimsel çalışmalar iki temel yaklaşıma dayanmaktadır. Bu iki temel yaklaşım nitel ve nicel olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Pozitivist araştırma geleneğine dayanan nicel araştırmalar araştırılacak durumların teori ve hipotezlere dayalı olarak gözlenmesi ve ölçülmesi mantığına dayanmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992). Nicel araştırmalar daha ziyade geniş örneklem gruplarından yüzeysel bilgi elde etmek amacıyla yürütülmektedir (Çepni, 2010). Dünyanın ölçülebilir ve gözlenebilir verilere dayalı olarak araştırılması anlayışına dayanan bu gelenekte elde edilen verilere dayalı olarak diğer durum ve insanlara yönelik genellemeler de yapılabilmektedir. Nicel yaklaşımın ölçme araçları yapılandırılmış ve katılımcıların vereceği cevaplar sınırlandırılmıştır.

Nicel anlayışın tam zıddı bir yaklaşımla eğitim ve sosyal dünyayı anlamaya çalışan araştırma yaklaşımı ise niteldir. Bu yaklaşım, bireylerin kendi doğal sosyal ortamlarını nasıl oluşturduklarını, durumlar ve hadiseler hakkında ne düşündüklerini, davranışlarının sebeplerini, dünyayı algılayışlarını anlama ve yorumlama süreçleriyle

ilgilenmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998). Nitel araştırmalar eğitimle ilgili durum ve problemleri geniş ve yüzeysel olmaktan ziyade, dar bir alanda derinlemesine incelemeye ve anlamaya çalışmaktadır. Genelleme iddiası olmayan bu tür yaklaşımın amacı nicelde olduğu gibi ölçme değil, olay, durum ve problemleri derinlemesine nedenleriyle anlamadır (Glesne ve Peshkin, 1992).

Eğitim araştırmaları açısından bakıldığında, nicel ve nitel yaklaşımlar farklı yollarla eğitimdeki problem, durum ve olayları anlamaya çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımların her birinin kendisine has artı ve eksileri de bulunmaktadır. Nicel yaklaşım, geniş bir alan ve katılımcı grubuyla yapılandırılmış ölçme araçlarına dayalı olarak elde ettiği verileri ölçmeyi esas alarak genelleme iddiasındadır. Buna karşın nitel yaklaşım, dar bir alanda ve sınırlı sayıda katılımcıyla olay, durum ve problemleri genelleme iddiası olmadan anlamayı ve çözmeyi hedeflemektedir (Glesne ve Peshkin, 1992).

Eğitim araştırmalarından bu iki yaklaşımdan hangisinin kullanılması gerektiği tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar nicel yaklaşımı kendilerine yakın bulurken, bazıları ise nitel yaklaşımı kullanmaktadırlar. Eğitim araştırmalarında hangi yaklaşımın kullanılması gerektiği konusunda verilebilecek en iyi cevap, bu süreçte belirleyici olanın araştırılan konunun amacı ve doğası olduğudur (Bogdan ve Biklen, 1998). Eğer belirli bir bölgedeki çok sayıdaki tarih öğretmeninin tarih ders kitapları hakkındaki düşünce ve görüşlerini ölçme esaslı görmek istiyorsak, kullanacağımız yaklaşım nicel olacaktır. Buna karşın bir bölge ve dar bir alanda tarih öğretmenlerinin tarih ders kitapları hakkındaki görüşlerini derinlemesine ve anlama esasına dayalı olarak ortaya çıkarmak istiyorsak, kullanacağımız yaklaşım nitel olacaktır.

Nicel araştırmaların özellikle ders kitaplarının içindeki kavram, tema, konu vb. unsurların tekrar sıklığının tespitinde tanımlayıcı düzeyde kullanıldığı görölmektedir (Nicholls, 2003). Ders kitaplarında yapılacak nicel analiz bizlere araştırılan konuyla ilgili olarak ders kitaplarında vurgunun nerede olduğunu da göstermektedir (Nicholls, 2003). Eğitim araştırmalarında nitel anlayışın kullanılmasının sebebi, araştırılan konu ve problemlerin durumu, niteliği, oluş nedenleri hakkında derinlemesine bilgiler elde edilerek (Cohen ve Manion, 1997; Creswell, 2003; Day, 1993; Drever, 1997) araştırılan problem ve alt problemleri aydınlatmak ve çözüm önerileri sunmaya yardımcı olmaktır.

Nitel araştırmalar, bir problem hakkında katılımcıların duygu, düşünce, inanç ve eylemlerini doğal ortamlarında derinlemesine incelemek ve veri elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmalarda hangi yaklaşım ve veri toplama araçlarının kullanılacağını araştırmanın doğası belirlemektedir. Bu çerçevede, araştırılan konuyu aydınlatmak için kullanılacak problem ve alt problemler araştırmada kullanılacak yaklaşımı da işaret etmektedir. Nitel ve nicel araştırma yaklaşımları belirli yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim bilimleri alanında kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

3.1.1. Survey (Tarama- Betimsel Araştırma)

Survey, hâlihazırda var olanların, yaşananların ne olduklarının betimlenerek açıklanmasıyla ortaya konulmasıdır. Bu yöntem, araştırmaya konu olan birey, olay veya nesnelerin bulunduğu koşullar içerisinde ve oldukları gibi tanımlanmasına dayanmaktadır (Karasar, 2000). Bu araştırmalarda üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği yoktur. Önemli olan araştırmacının var olanı olduğu gibi gözlemleyebilmesi ve değiştirmeye çalışmamasıdır (Karasar, 2000). Bu nedenle, toplum bilimlerine en uygun ve toplum bilimlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, aynı zamanda güncel sorunların çözümünde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Tarama modelini kullanan araştırmacılar, bireyi ya da nesneyi direkt inceleyebileceğı gibi önceden var olan çeşitli resimler, istatistikler, ses ve görüntü kayıtları, yazılı belge, vb., eski kalıntılara ve alanındaki kaynak kişilere baş vurarak elde edeceği dağılık verileri, kendi gözlemleriyle, bir sistem içerisinde bütünleştirerek yorumlayabilir. Tarama modelinde ön plana çıkan sınırlıklar veri bulma ve kontrol güçlükleridir (Karasar, 2000).

Betimsel araştırmalar okul survey, toplum survey, örnek olay incelemesi, gelişim survey ve değerlendirme survey olarak sınıflandırılabilir (Kaptan 1991'den aktaran: Sönmez ve Alacapınar, 2011). Aynı şekilde bu araştırmaları kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olmak üzere sınıflayanlar da vardır (Arseven, 2001'den ve Tanrıöğen, 2009'dan aktaran: Sönmez ve Alacapınar, 2011).

3.1.2. Tarihsel Yöntem

Geçmişte olmuş ve bitmiş olay, olgu ve durumların araştırılmasında tarihsel yöntemden faydalanırız. Tarihsel yöntem, gerçeği bulmak ve yeni bilgiler üretebilmek için geçmişin eleştirel bir gözle incelenmesi, analiz edilmesi, sentezinin yapılması ve rapor edilmesi süreçlerinden oluşur (Kaptan, 1993). Bu araştırma yöntemi nitel araştırmalarda daha çok tercih edilmektedir.

Bu araştırma yöntemiyle, günümüz sorunlarına çözüm üretilebilir, günümüze ve geleceğe ışık tutulabilir, geçmişle ilgili sunulan verilerin yeniden değerlendirilmesi sağlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000'den aktaran: Ekiz, 2009). Veri toplamada dokümanlar, kayıtlar, dosyalar, mektuplar, anılar, günlükler, biyografiler ve orijinal belgeler gibi birincil kaynaklar kullanılabilir. İkincil kaynak olarak da başkaları tarafından orijinal kaynaktan alıntılanan ya da aktarılan her türlü kaynak kullanılabilir. İkincil kaynakları kullanma çok daha fazladır (Kaptan, 1993). En temel avantajı başka yöntemlerle elde edilemeyen verilerin elde edilmesine olanak sağlamasıdır. Tarihsel verilerin en önemli sınırlılığı ise geçmişten bu güne gelen verilerin bir kısmında saptırma ve ön yargı olduğunu anlayamadan bu tür verileri kullanmaktır.

3.1.3. Deneysel Yöntem

Herhangi bir olay, olgu, obje ve etkeni inceleyerek, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçlarını karşılaştırmak için kullanılan bir yöntemdir (Ekiz, 2009). Araştırmacı bu yöntemde bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Burada doğal ve yapay ortamlar söz konusudur. Deney, laboratuvarda yapılıyorsa ortam yapay; okulda, iş yerinde, sokakta yapılıyorsa ortam doğaldır. Daha çok fen bilimlerinde kullanılır. Deney ortamında, bağımsız değişkenin dışında başka bir değişkenin, bağımlı değişken üzerinde etkisine yer verilmemelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmacı deney sırasında değişkenler üzerinde istediği değişikliği yapabilir, değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediklerini gözlemleyebilir, araştırmaya yeni değişkenler ekleyebilir ve bazı değişkenleri çıkarabilir. Ancak tüm bunları yaparken bilimsel ilkelere uymak zorundadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu tür çalışmalarda araştırmacının araştırmak istediği araştırma durumu daha önce

olmamıştır, araştırmacının kontrol imkânı vardır, araştırmacı tüm olanı gözlemler ve anlamaya çalışır, neden-sonuç ilişkisini meydana çıkarmaya çalışır (Kaptan, 1993).

Deneysel araştırmalar; gerçek deneysel, yarı deneysel ve tek kişilik deneysel araştırmalar olarak sınıflandırılabilirler (Fraenkel ve Wallen, 1990'dan, Kırcaali ve Tekin, 1997'den ve Weirsmas, 2000'den aktaran: Sönmez ve Alacapınar, 2011). Başka bir sınıflama ise; klasik deneysel yöntem ve yarı-deneysel yöntem şeklindedir (Ekiz, 2009).

Yukarıda sıralanan yöntemlerin her birini ayrı ayrı ve beraber bir araştırmada kullanmak mümkündür. Eğitim araştırmalarında hangi yöntem ve yöntemlerin kullanılması gerektiğiyle ilgili sorulan bir soruya verilebilecek en iyi cevap, araştırmalarda kullanılacak yöntem ve yöntemlerin, problem ve alt problemler ışığında belirlenmesi gerektiğidir. Araştırmalarda seçilecek yöntem ve yöntemlerin, problem ve alt problemler ışığında tespit edilmemesi halinde, yapılan çalışmaların geçerliği ve güvenilirliği olmayacaktır.

3.1.4. Doküman Araştırması / İncelemesi:

Bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi, hâlen hâlihazırda bulunan ve var olan materyallerin incelenmesi esasına dayanmaktadır (Scott ve Morrison, 2006). Sosyal bilimlerin genelinde ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılan bir yöntem olan doküman incelemesi, eğitim bilimcilerle önemli katkılar sağlamaktadır. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Scott ve Morrison, 2006):

- Eğitim bilimleri araştırmalarının erken dönemlerinde problem ve problemlerin tespitinde ve araştırmanın dizayn edilmesinde yol gösterir.
- Araştırmadaki temel kavramların tespitini ve geliştirilmesini sağlar.
- Bir konuda farklı kaynaklardan veri elde edilmesini sağlayarak bu verilerin farklılık ve benzerliklerini ortaya çıkarır.
- Araştırmacıların probleme geniş bir pencereden bakmasını sağlar.

Sosyal bilimler araştırmalarında sık kullanılan doküman incelemesiyle pek çok doküman incelenebilmekte ve araştırılmaktadır. Bu dokümanları üretildikleri şekle göre aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Scott ve Morrison, 2006):

- Yazılı (kitap-gazete)

- Görsel (fotograf-film)
- Maddi kalıntılar (bina ve giyim eşyaları)
- Birinci el dokümanlar (olaya bizzat şahit olanlarından kalanlar)
- İkinci el dokümanlar (olaya şahit olmayanlardan olayla ilgili kalanlar)
- Üçüncü derece dokümanlar (özetler, indeksler)

Doküman incelemesinde en çok kullanılan unsurlar aşağıdaki gibidir (Blaxter ve diğerleri, 1996'dan aktaran: Demircioğlu, 2011):

- Nüfus istatistikleri.
- Hükümet ve resmi belgeler.
- Şirketlerin yıllık raporları.
- Kurumsal belgeler.
- Kitaplar ve dergiler.
- Gazete, televizyon ve radyo programları.

Eğitim bilimlerinde bir veri toplama yaklaşımı olarak kullanılan doküman analizi, araştırılan bir problemle ilgili olarak diğer veri toplama araçları, özellikle anket, mülakat ve gözlemle elde edilen verileri desteklemek amacıyla da kullanılmaktadır. Bu çalışmada 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları, doküman analiziyle incelenmiştir. Doküman analizi sürecinde veriler içerik analizi yoluyla elde edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, survey yönteminin kullanıldığı iki safhalı bir çalışmadır. Araştırmanın ilk basamağı nicel bir anlayışla yürütülmüştür. Bu safhada doküman analizine göre yürütülen ve çalışmaya konu olan ders kitapları içerik analizine göre analiz edilmiştir. Doküman analizinin nicel boyutu, halen liselerde yaygın olarak okutulmakta olan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bastırılan lise 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsiliyle ilgilidir. Bu süreçte, ders kitaplarında kadın ve erkeğin görsel ve metinlerde temsil oranları sayısal olarak tespit edilmiştir. Buna ilaveten, ders kitabındaki metin ve görsellerde kadın ve erkeğin temsiliyle ilgili ifadelerin analizinde nitel bir yaklaşım kullanılmıştır (Nicholls, 2003).

Araştırmanın ikinci aşamasında, 10. ve 11. sınıf tarih öğretmenlerinin ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet düzeniyle ilgili düşünceleri ve önerileri derinlemesine incelenmiştir. Tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu safhada öğretmenlerin, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili eğitim düzeyleri, uygulamaları, bu konudaki düşünceleri ve önerileri derinlemesine elde edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte nitel yaklaşımın temel veri toplama araçları olan; açık-uçlu anket, yarı-yapılandırılmış mülakat ve gözlem (Marshall ve Rossman, 1993) kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan doküman analizi, açık-uçlu anket, yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlemin, çalışmanın problemini ve alt problemlerini en iyi biçimde aydınlatacağı düşünülmektedir.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırma iki aşamada yürütüldüğü için farklı örneklem türlerini gerektirmektedir. İlk aşamada yürütülen doküman analizi sürecinde, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının seçiminde amaçlı (purposive sampling) örneklem kullanılmıştır (Sproull, 1988). Amaçlı örneklemin kullanılmasının temel sebebi, lise tarih ders kitaplarında yer alan konular içerisinden sadece Osmanlı tarihiyle ilgili konuların seçilmek istenmesidir. Başka bir deyişle bu çalışma, liselerde ağırlıklı olarak Osmanlı tarihine yönelik konuları içeren ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsilini incelemeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede, Osmanlı tarihi konularını içeren, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitaplarının detaylı künyesi ekler kısmında verilmiştir (Bkz. Ek. 5).

Araştırmanın ikinci aşamasında tarih öğretmenleriyle yürütülen olan açık-uçlu anket çalışması, Trabzon ilinde ilgili tarih ders kitaplarını okutan bütün tarih öğretmenlerine uygulandığı için örneklem gerektirmemektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlarda ise, açık-uçlu anket sorularını cevaplandırmış öğretmenler arasından onbeş tarih öğretmeni amaçlı örneklem yoluyla (purposive sampling) seçilmiştir. Bu öğretmenlerin seçilmesindeki temel gerekçe, şehir merkezi ve şehir merkezine yakın liselerde görev yapan mesleki deneyimleri olan öğretmenler olmasıdır. Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı olan gözlem için ise, alt yapısı iyi olan ve gözlem çalışması için istekli iki tarih öğretmenin görev yaptığı iki lise seçilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman analizi kontrol listesi, açık-uçlu anket, yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlem veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada farklı veri toplama araçlarının kullanılmasının elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracakı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada daha öncede ifade edildiği gibi farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.4.1. Doküman Analizi Kontrol Listesi

Araştırmada ilk kullanılan veri toplama aracı doküman analizi kontrol listesidir. Doküman analizi kontrol listesiyle 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının metin ve görselleri analiz edilmiştir. Bir metin içinde bir terim, kavram, cümle ve özelliğin ne sıklıkla tekrar edildiğini bulmayı hedefleyen içerik analizi, bir analiz şekli olarak doküman analizi yönteminin altında yer almaktadır (Scott ve Morrison, 2006). Amerikalı bilim insanları özellikle gazete içeriklerini analiz etmek için bu veri toplama aracını geliştirmişlerdir. Gazete içeriklerini analiz etmek için geliştirilen bu veri toplama aracı diğer alanlara da uygulanmıştır (Scott ve Morrison, 2006). Bu alanlardan bir tanesi eğitim bilimleri alanıdır. Eğitimde özellikle metinler ve mülâkatların analizinde kullanılan içerik analizi, belirli tema ve kavramların sıklığını tespit etmek için kullanılmaktadır.

Araştırmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan içerik analizi, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan Osmanlı tarihi ünitelerinde toplumsal cinsiyetle ilgili isim, unvan, sıfat, meslek isimleri, cinsiyetçilik yapan ifadelerin tekrar sıklığını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Tarih ders kitaplarındaki metinleri ve görselleri incelemek için, araştırmanın problemi ve ilgili literatür ışığında içerik analizi kontrol listesi geliştirilmiştir. Bu kontrol listesinin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için alan eğitiminde akademik çalışma yapan üç öğretim üyesiyle pilot çalışma yapılmış ve öğretim üyelerinin görüşleri çerçevesince kontrol listesi üzerinde küçük düzeltmeler yapılmıştır.

Doküman analizinde incelenen ders kitaplarının her birinde ilk olarak ünitenin ismi ve ünite konuları, incelenen ünitenin ve konuların sayfa ve görsel sayıları tespit edilmiştir. Ardından incelenen ders kitaplarının her birinde incelenen ünite ve konularda

yer alan metinlerde geçen erkeklerin, erkek çocukların ve kadınların ve kız çocukların isimlerinin sayıları, bu kişiler için kullanılan sıfat sayıları, unvanlar, diyaloglar, nasihatler ve vasiyetler sayı olarak belirlenmiştir. Daha sonra metinlerde kadın ve erkek üzerinden yapılan cinsiyetçilik yapan ifadeler tespit edilmiştir. Son olarak incelenen ünitelerde ve konularda yer alan görsellerin türleri, görsellerde yer alan kişiler üzerinden toplumsal cinsiyet temsillerinin nasıl olduğu, ismi geçen kişilerin kimler oldukları, sayıları, meslekleri, yaptıkları işler, bulundukları ortamlar, bu ortamlarda yer alma sıklıkları, toplumsal cinsiyet temsilleri yapılırken görsellerde nasıl ve kimlerle yer aldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

3.4.2. Anket

Eğitim bilimleri araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesi ankettir. Dilimizde sormaca diye de kullanılan anket, değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Anket, herhangi bir grubun belirli bir konu hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için soruları önceden hazırlanmış bir veri toplama aracıdır. Daha ziyade survey yöntemine dayalı çalışmalarda kullanılan anket, nicel çalışmaların temel veri toplama araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapalı uçlu anketler nicel veri toplama araçlarından biri olmasına karşın, açık-uçlu anketler nitel çalışmalarda kullanılmaktadır.

Anketler aracılığıyla sağlıklı veriler elde etmek için anketler çok uzun olmamalı ve sorulacak sorular özelliklerine göre gruplandırılmalıdır. Eğitim bilimleri alanındaki temel veri toplama araçlarından birisi olan anketin avantajları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Gelen, 2007'den aktaran: Demircioğlu, 2011):

- Geniş kitlelere ulaşmak kolaydır.
- Zaman ve masraf açısından ekonomiktir.
- Okuyucu sorulara tekrar geri dönebildiği için elde edilen bilgiler daha doğrudur.
- Okuyucuya yeterli düşünme fırsatı sunar.
- Ankette, mülakat sürecinde ortaya çıkma ihtimali olan önyargı oluşmaz (Openheim, 1992).

Bu avantajlarına rağmen anketin sınırlılıkları da vardır (Gelen, 2007'den aktaran: Demircioğlu, 2011):

- Esnek değildir.
- Sadece okur-yazar olanlara uygulanabilir.
- Derinlemesine bilgi elde edilemez.
- Genelde anket sahibi ile iletişim yoktur.
- Anket sorularının açık olmaması anlaşılabilirlik problemlerine yol açabilir (Openheim, 1992).
- Anket üzerindeki yanlışları düzeltmek mümkün değildir (Openheim, 1992).
- Gözleme dayalı veriler elde edilmesi mümkün değildir (Openheim, 1992).

Survey tarzı çalışmalarda kullanılabilecek veri toplama araçlarından bir tanesi açık-uçlu anketlerdir. Her ne kadar kapalı-uçlu anketler kadar geniş bir örnekleme uygulama imkânı çok zor olsa da, açık-uçlu anketler kapalı-uçlu anketlere nazaran derinlemesine bilgi elde etme şansı sağladığından nitel çalışmalarda sıkça kullanılmaktadır. Hem derinlemesine bilgi elde etmek hem de mülâkata nazaran daha çok kişiye ulaşmak amacıyla eğitim araştırmalarında açık-uçlu anketler kullanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada daha fazla tarih öğretmenine ulaşmak ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla, açık-uçlu bir anket kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullandığımız anket, toplam dört bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde beş soru yer almaktadır. Bu sorularla katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet durumları, çalıştıkları okul türleri, mesleki tecrübeleri ve hangi sınıflarda tarih dersi öğretiminden sorumlu oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Anketin ikinci bölümü sekiz sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümün birinci ve ikinci sorusuyla, daha önce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda bir eğitim alıp almadıkları, eğer aldılarsa aldıkları eğitimin niteliği, almadılarsa böyle bir eğitimi almak isteyip istememe gerekçeleri, üçüncü, dördüncü ve beşinci sorularla katılımcıların toplumsal cinsiyeti dikkate alma açısından eğitim ve öğretim faaliyetlerini nasıl değerlendirdikleri ve ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyetin dikkate alınıp alınmaması gerektiğinin gerekçeleri, altıncı soruyla tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin temsillerini nasıl değerlendirdikleri, yedinci soruyla tarih

öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate alıp almama gerekçeleri, sekizinci soruyla ise tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının ne tür katkıları olup olmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Anketin üçüncü bölümü on sorudan oluşmaktadır. İlk iki soruyla tarih ders kitaplarında cinsiyet rolleriyle ilgili en sık kullanılan sıfatların neler olduğu, üçüncü ve dördüncü soruyla tarih ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadelerin olup olmadığı, beşinci ve altıncı soruyla tarih ders kitaplarındaki metinlerde geçen kadın ve erkek imajının sunuluşunu nasıl değerlendirdikleri, yedinci ve sekizinci soruyla tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadına yönelik en fazla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yer aldığı konuların neler olduğu, dokuzuncu ve onuncu soruyla ise tarih ders kitapları konularında toplumsal cinsiyet açısından kadının en iyi temsil edildiği konuların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Anketin dördüncü yani son bölümü sekiz sorudan oluşmaktadır. İlk iki soruyla tarih ders kitaplarındaki görselleri toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirdikleri, üçüncü ve dördüncü soruyla tarih ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yansıtan örneklerin olup olmadığı, beşinci ve altıncı soruyla tarih ders kitaplarındaki görsellerde kadınların nasıl yer aldıkları, yedinci soruyla tarih ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyetin eşit olarak nasıl yansıtılabileceği, son soruyla ise konumuzla ilgili olarak söylemek istedikleri bir şeylerin olup olmağı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4.3. Mülâkat

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı mülâkattır. Nitel yaklaşımın temel veri toplama araçlarından bir tanesi olan mülâkat, iki veya daha fazla kişinin herhangi bir problem, konu ve amaç için bir araya gelerek karşılıklı diyalog halinde bir konu üzerinde görüş ortaya koyması esasına dayanmaktadır. Mülâkata katılan kişi sayısı bazı durumlarda ikiden fazla olabilir (Morgan, 1988'den aktaran: Bogdan ve Biklen, 1998). Bu süreçte araştırmacı, sorduğu sorularla mülâkat yapılan kişinin konu hakkında ne düşündüğünü, o konuyla ilgili ne söylediğini, ne yaptığını anlamaya ve yorumlamaya çalışır (Scott ve Morrison, 2006).

Mülâkatlar soruların hazırlanış şekline göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılır. Bu veri toplama aracı araştırmacılara pek çok avantajlar sağlamaktadır. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demircioğlu, 2011):

- Esnektir.
- Mülâkat esnasında sözel olamayan davranışlardan da veri elde edilebilir.
- Mülâkat ortamını kontrol etme şansı vardır.
- Sorulan soruların sırası değiştirilebilir ve mevcut sorulara yeni sorular eklenebilir.
- Probleme yol açan nedenler derinlemesine tespit edilebilir.
- Soruların cevaplanma oranı yüksektir.
- Mülâkat esnasında araştırmacıya ilave açıklama yapma şansı tanır.

Yukarıdaki avantajlara rağmen, mülâkatın belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Mülâkat ekonomik olmayabilir.
- Zaman alıcıdır.
- Hem mülâkatı gerçekleştiren hem de mülâkat yapılan kişi taraflı davranılabilir.
- Gizlilik ortadan kalkabilir.
- Bireylere ulaşmada güçlük çekilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi mülâkatlar, araştırmacıların her hangi bir durum veya her hangi bir konudaki problemin nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla derinlemesine bilgi elde etmesini sağlarlar. Bu çerçevede araştırmada tarih öğretmenlerinin toplumsal cinsiyetle ilgili bilgi, tutum ve sınıf uygulamalarını anlamak amacıyla yarı-yapılandırılmış mülâkat kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullandığımız mülâkat toplam dört bölümden oluşmaktadır. Mülâkatın birinci bölümünde dört soru yer almaktadır. Bu sorularla katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet durumları, çalıştıkları okul türleri, mesleki tecrübeleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Mülâkatın ikinci bölümü beş sorudan oluşmaktadır. Bu sorularla katılımcılardan cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını tanımlamaları, eğitimde toplumsal cinsiyet kavramının temsilini nasıl değerlendirdikleri, eğitimde toplumsal cinsiyet temsili denilince ne anladıkları, tarih ders kitaplarında ve tarih derslerinde toplumsal cinsiyet temsiline neden dikkat edilmesi gerektiği ya da neden dikkat edilmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Mülâkatın üçüncü bölümü üç sorudan oluşmaktadır. İlk soruyla katılımcıların üniversite eğitimleri sırasında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkında bir eğitim alıp almadıkları, aldılarsa aldıkları eğitimin niteliği; ikinci soruyla hizmet içi eğitimleri sırasında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkında bir eğitim alıp almadıkları, aldılarsa aldıkları eğitimin niteliği; üçüncü soruyla da tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate alma düzeylerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Mülâkatın dördüncü bölümü beş sorudan oluşmaktadır. İlk dört soruyla katılımcıların 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metinlerini ve görsellerini toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirdikleri, son soruyla ise konumuzla ilgili olarak söylemek istedikleri bir şeylerin olup olmağı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4.4. Gözlem

Nitel çalışmalarda kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlemdir. Gözlem aracılığıyla araştırılan problem ve problem durumu gözlenerek diğer veri toplama araçlarıyla elde edilemeyecek veriler toplanmaya çalışılır. Araştırmacı, gözlem aracılığıyla araştırmaya konu olan kişilerin bir konu hakkında söyledikleriyle yaptıklarını karşılaştırma şansına sahiptir (Scott ve Morrison, 2006). Bu çerçevede gözlem diğer veri toplama araçlarıyla elde edilemeyecek verilerin toplanmasında araştırmacılara yardım eder.

Nitel çalışmalarda gözlemin bir diğer önemi ise açık-uçlu anket ve mülâkatlarla elde edilen verileri mukayese edebilme şansı sağlamasıdır. Eğitim araştırmalarında gözlem yoluyla veri toplamanın birçok avantajı bulunmaktadır. Bunların bir kısmını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Gelen, 2007'den aktaran: Demircioğlu, 2011):

- Gözlem ekonomiktir.

- Kullanılması kolaydır, yaygın olarak kullanılabilir.
- Hem grup hem de birey için kullanılabilir.
- Doğal koşullar altında izleme ve inceleme olanağı sağlar.
- Sözel olmayan davranışların gözlenmesine olanak verir.
- Uzun süreli analiz olanağı vardır.

Yukarıdaki avantajlarına rağmen, gözlemin belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların bir kısmı aşağıdaki gibidir (Gelen, 2007'den aktaran: Demircioğlu, 2011):

- Nesnel veriler elde etmeyi güçleştirebilir.
- Yanlış sonuçlara ulaşılabilir.
- Gözlemde dış etkenler kontrol edilemez.
- Sayısallaştırma zordur.
- Gözlem ortamına girmekte sıkıntı çekilebilir.
- Çok zaman alabilir.

Gözlem kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kısma ayrılır (Çepni, 2010). Bu çalışmada araştırılan problemi detaylı bir biçimde ortaya koymak için yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmaların araştırılan problemleri çözmesi ve ilgili alana katkı sağlayabilmesi için elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda veri toplam araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için ise bir dizi yollar bulunmaktadır. Bu çalışma ders kitabı içerik analizi hariç, nitel bir anlayışla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, araştırmada kullanılan açık-uçlu anket, yarı-yapılandırılmış mülâkat ve yapılandırılmamış gözlemin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için bir dizi işlem yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir (Sönmez, 2005):

- Toplumsal cinsiyet, eğitimde toplumsal cinsiyet ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili temel kuramsal kaynaklar okunmuş ve çalışmanın problem ve alt problemlerinin hazırlanmasında bu kaynaklardan yararlanılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının hazırlanmasında incelenen temel kaynaklardan yararlanılmıştır.
- Araştırmada kullanılan açık-uçlu sorulardan oluşan anketin giriş kısmına, öğretmenlerin anketi sağlıklı bir biçimde cevaplayabilmeleri için bir yönerge konulmuştur.
- Mülâkat ve gözlem çalışmasından önce öğretmenlere çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir.
- Araştırmada kullanılan bütün ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenirliğini arttırmak için ölçme araçlarıyla ilgili pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada alan eğitimi sahasında uzman üç akademisyen ve beş tarih öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.
- Anket ve mülâkat sorularında açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış, uzun ve karmaşık cümle kullanımından kaçınılmıştır.
- Anket ve mülâkatta yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır.
- Anket ve mülâkat soruları araştırılan problemi aydınlatacak şekilde oluşturulmuştur.

Çalışmada etik ihlallerinin oluşmaması için araştırmaya katılan öğretmenlerle yürütülen çalışmaların hepsinde öğretmenler bilgilendirilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin onayı alınmadan hiçbir veri toplanmamıştır. Buna ilaveten, araştırmaya katılan öğretmenlerin açık kimlikleri çalışmada belirtilmemiştir.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada sağlıklı ve güvenilir veriler elde etmek için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çerçevede ilk aşamada araştırmaya konu olan tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğini görmek amacıyla bir içerik analizi formu geliştirilmiştir. Form, daha önce de belirtildiği üzere ilgili literatür ve araştırma problemi ışığı altında geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen formla ilgili alan eğitimi alanında uzman üç akademisyen ve beş tarih öğretmeniyle pilot çalışma

yapılarak içerik analizi formuna son şekli verilmiştir. Tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyi ölçmek amacıyla geliştirilen form ile Şubat 2013-Nisan 2013 tarihleri arasında ders kitapları analiz edilmiştir.

Çalışmanın ikinci temel veri toplama aracı nitel bir anlayışla geliştirilmiş olan açık-uçlu ankettir. Anket geliştirme sürecinde araştırmanın temel problemi ve alt problemler yönlendirici olmuştur. Özellikle anketin farklı bölümlerinin oluşturulma sürecinde alt problemler doğrudan belirleyici olmuştur. Anketin hazırlanmasını takiben üç akademisyen ve beş tarih öğretmeniyle pilot çalışma yapılmış ve pilot çalışma sonucunda anket formu üzerinde küçük düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Anketlerin öğretmenlere uygulanması Nisan 2013-Haziran 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 100 anket dağıtılmış olup, bu anketlerin 68 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen anketlerin araştırma evrenini temsil etme düzeyi yüksektir.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış mülâkattır. Yarı yapılandırılmış mülâkatın geliştirilme sürecinde aynen açık-uçlu anket geliştirme sürecinde takip edilen yol takip edilmiştir. Özellikle araştırmanın problem ve alt problemleri mülâkat sorularının geliştirilmesinde belirleyici olmuştur. Mülâkatta da üç akademisyen ve beş tarih öğretmeniyle pilot çalışma yapılmış ve pilot çalışma sonucunda mülâkat formu üzerinde küçük düzenlemeler yapılmıştır. Mülâkatlar Eylül 2013-Aralık 2013 tarihleri arasında toplam 15 tarih öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın bir diğer veri toplama aracı yapılandırılmamış gözlemdir. Gözlem, özellikle nitel çalışmalarda anket ve mülâkatlardan elde edilen sonuçların karşılaştırılmasında sık kullanılan bir veri toplama aracıdır. Buna ilaveten gözlem, anket ve mülâkata katılanların söylediklerinin uygulamada ne derece doğru olup olmadığını da görme şansını bizlere vermektedir. Çalışmada, araştırma problemi çerçevesince Ekim 2013 ve Mart 2014 tarihleri arasında iki farklı okulda iki farklı öğretmenle gözlem yapılmıştır.

3.7. Veri Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında doküman analizinde oluşturulan kontrol listesi sonuçları, ders kitaplarının toplumsal cinsiyeti yansıtırma açısından oranları ortaya

koymaları için frekans ve yüzde şeklinde hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan ankette sorulan sorulara verilen cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra ise oluşturulan bu kategorilerin yüzde ve frekansları bulunarak analizleri yapılmıştır. Mülâkatların analizinde ise, görüşmelerin analizini takiben, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Gözlem sonucunda elde edilen veriler kategori ve temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin bir kısmının sunumunda tablolastırma yapılmış ve veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam içindeki yüzdeleri esas alınarak sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan anket, mülâkat ve gözlemde elde edilen verilerin sunumu, analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. İlk aşamada anket, daha sonra ise mülâkat ve gözlem sonuçları sunularak değerlendirmeleri yapılmıştır. Tablolardaki frekans ve yüzdeler her bir soruya cevap veren toplam öğretmen sayısı esas alınarak hesaplanmıştır.

4.1. Anketten Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan anket, kişisel bilgiler bölümü dışında açık-uçlu sorulardan oluşan dört bölümden meydana gelmektedir. Açık-uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen verilerin analizinde verilen cevaplar kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler, tablolar halinde frekans ve yüzdelik dilimleri esas alınarak sunulmuşlardır.

4.1.1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anketin ilk bölümü araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin cinsiyetleri, mezun oldukları eğitim kurumu, kaçınıcı sınıfın tarih dersi öğretiminden sorumlu oldukları ve hangi lisede görev yaptıklarıyla ilgili bilgileri içermektedir.

Tablo 4.1’de görüleceği üzere araştırmaya 14 kadın ve 54 erkek olmak üzere toplam 68 tarih öğretmeni katılmıştır. Bu verilere göre Trabzon ilinde özellikle 10. ve 11. sınıfların eğitim ve öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin erkek ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	14	20,58
Erkek	54	79,41
Toplam	68	100

Tablo 4.2’den anlaşılaçağı üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası eğitim fakültesi mezunudur. Kadın öğretmenler arasında lisans tamamlayan tarih öğretmeni bulunmazken, bu oran erkek öğretmenler arasında % 7,3’tür.

Tablo 4.2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu

Mezuniyet Durumu	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Eğitim Fakültesi	9	13,2	36	52,9
Edebiyat Fakültesi	5	7,3	13	19,1
Lisans Tamamlama	-	-	5	7,3
Toplam	14	20,5	54	79,4

2000 yılından 2010 yılına kadar öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarının tercih edilmesinin, eğitim fakültesi mezunlarının tarih öğretmenleri arasındaki sayısını arttırmıştır.

Tablo 4.3’de görüleceğı üzere çalışmaya katılan erkek öğretmenler ağırlıklı olarak Anadolu Lisesi, Çok Programlı Lise ve Meslek liselerinde çalışmaktadırlar. Buna karşın kadın öğretmenler Anadolu ve Meslek liselerinde çalışmaktadırlar.

Tablo 4.3.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü

Çalıştıkları Okulun Türü	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Anadolu Lisesi	8	11,7	22	32,3
Çok Programlı Lise	-	-	10	14,7
Meslek Lisesi	6	8,8	15	22
Sosyal Bilimler Lisesi	-	-	1	1,4
Fen Lisesi	-	-	1	1,4
Cevapsız	-	-	5	7,3
Toplam	14	20,5	54	79,4

Yukarıdaki veriler çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin ağırlığının Anadolu Lisesi’nde göre yaptığını göstermektedir.

Tablo 4.4'te görülebileceği üzere, 11-15 yıl aralığında bulunan tarih öğretmenleri, araştırmaya katılan tarih öğretmenleri arasında sayısal olarak en fazla yeri tutmaktadırlar. İkinci sırada 26 yıldan daha fazla görev yapan tarih öğretmenleri yer almaktadır.

Tablo 4.4.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübeleri

Mesleki Tecrübeleri	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
1-5 Yıl	3	4,4	8	11,7
6-10 Yıl	1	1,4	-	-
11-15 Yıl	6	8,8	16	23,5
16-20 Yıl	1	1,4	5	7,3
21-25 Yıl	1	1,4	12	17,6
26+ Yıl	2	2,9	13	19,1
Toplam	14	20,5	54	79,4

Tablo 4.4'e göre araştırmaya katılan öğretmenler arasından sadece 1 (%1,4) tarih öğretmeni 6-10 yıl aralığında görev yapmaktadır. Bu verilere göre araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, mesleki tecrübeleri olan deneyimli öğretmenlerdir.

Tablo 4.5'de görüleceği üzere anket çalışmasına katılan toplam 68 tarih öğretmeninden 45 (%66,1) tanesi hem 10. hem de 11. sınıfta görev yapmaktadır. Sadece 9 (%13,2) öğretmen 11. sınıf tarih dersinin öğretiminden sorumludur.

Tablo 4.5.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretiminden Sorumlu Oldukları 10. ve 11. Sınıf Tarih Derslerinin Oranını Gösteren Tablo

Ders Verilen Sınıf	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
10. Sınıf	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf	10	14,7	35	51,4
Toplam	14	20,5	54	79,4

Anket çalışmasının kişisel bilgiler kısmından elde edilen veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten, öğretmenlerin çoğunluğu 11-15 yıl ve 26 yıl ve üzeri aralığında

öğretmenlik yapmış olan deneyimli öğretmenlerdir. Bunun dışında ortaya çıkan diğer bir veri ise öğretmenlerin yarısına yakınının Anadolu liselerinde görev yaptığıdır.

Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkarak bir değerlendirme yapılacak olursa; Trabzon ilinde çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğu (54/ %79,4) erkektir. Bu da bize toplumsal cinsiyet hakkında daha çok erkeklerin görüşlerini aydınlatma fırsatı sunacaktır. İkinci olarak çalışmaya katılan öğretmenlerden yarısından fazlası (45/ %66,1) eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim fakültesi mezunlarının çoğunluğu oluşturması, eğitim öğretim alınındaki pek çok yeni yaklaşımdan haberlerinin olduğunu düşündürmektedir. Üçüncü olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (30/ %44,1), Anadolu liselerinde görev yapmaktadırlar. Bu liselerde görev yapan öğretmenlerin diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre eğitim öğretim faaliyetlerini bilinçli bir şekilde yürüttükleri düşünülmektedir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (22/ %32,3) 11-15 yıl arası görev yapmaktadırlar.

4.1.2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anket çalışmasının ikinci bölümünde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerine toplam sekiz soru sorulmuştur. Bu sorular, öğretmenlerin daha önce eğitim ve öğretim sürecinde toplumsal cinsiyet temsili hakkında almış oldukları eğitimin düzeyi, öğretim faaliyetlerinin toplumsal cinsiyet temsili açısından değerlendirilmesi, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili düzeyi ve tarih ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyetin dikkate alınmasıyla ilgilidir. Bu sorulardan elde edilen bulgular ve bulguların değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Anketin birinci bölümünün ilk sorusu, öğretmenlerin daha önce toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili herhangi bir eğitim alıp, almadıklarıyla ilgilidir. Tarih öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Cinsiyet Temsiliyle İlgili Daha Önce Almış Oldukları Eğitim Durumlarını Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Aldım	-	-	6	8,8
Almadım	4	5,8	4	5,8
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Aldım	-	-	-	-
Almadım	-	-	9	13,2
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Aldım	-	-	-	-
Almadım	10	14,7	30	44,1
Cevapsız	-	-	4	5,8
Toplam	10	14,7	34	50

Tablo 4.6'dan anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü daha önce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili nelere dikkat edileceği konusunda hangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece 10. sınıf tarih derslerine giren 6 (%8,8) erkek öğretmen bu konuda bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1'i (%1,4) bu tarz bir eğitimi sağlık bilgisi dersinde aldığını belirtmiştir. Geri kalan 5 (%7,3) öğretmen ise, seminerlerde bu konulardan bahsedildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak eğitim aldığını iddia eden öğretmenlerin de sağlıklı bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Anketin ikinci bölümünün bir diğer sorusu yukarıdaki soruyla bağlantılı olup, öğretmenlere tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda bir eğitim alma konusunda istekli olup olmadıkları sorulmuştur. Tablo 4.7'de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,2) tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda bir eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini ifade

etmişlerdir. Buna karşın yarıya yakın bir oran (%47,8) bu konuda herhangi bir eğitim almak istemediklerini belirtmiştir. Özellikle araştırmaya katılan 14 (%20,5) kadın öğretmenlerden 6'sının (%8,8) bu konuda bir eğitim almak istememeleri, kadın tarih öğretmenlerinin bu konuya yönelik ilgi düzeyini göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 4.7.

Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Bir Eğitim Alıp Almamaya İlişkin İstek Durumlarını Gösteren Tablo

10. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
İsterdim	3	4,4	6	8,8
İstemezdim	1	1,4	4	5,8
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
İsterdim	-	-	4	5,8
İstemezdim	-	-	5	7,3
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
İsterdim	5	7,3	16	23,5
İstemezdim	5	7,3	16	23,5
Cevapsız	-	-	2	2,9
Toplam	10	14,7	34	50

Çalışmaya katılan tarih öğretmenleri ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda eğitim alma gerekliliği noktasında olumlu ve olumsuz cevaplar vermişlerdir. Tablo 4.8’de görüleceği üzere kadın öğretmenlerin cevaplarından sekiz olumlu ve altı olumsuz görüş belirten kategoriler oluşturulmuştur. Olumlu cevap veren kadın öğretmenler bu konuda toplumun eğitilmesi ve toplumun kadına bakış açısının değişmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Buna karşın kadın öğretmenlerin bir kısmı ise, toplumsal cinsiyet temsili noktasında ders kitaplarının yeterli olduğunu ve bilgi sahibi olmaları nedeniyle toplumsal cinsiyet eğitime ihtiyaç duymadıklarını vurgulamışlardır.

Tablo 4.8.

Kadın Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsili Konusunda Eğitim Alma Gerekliliği Konusundaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplardan Oluşan Kategoriler	(f)	(%)
İyi bir model oluşturabilmek için	1	1,4
Toplumda kadına ve erkeğe bakış açısının değişmesi için	1	1,4
Erkek egemen anlayışını yıkmak için	1	1,4
Kadının ve erkeğin tarihteki rolünü görmek için	1	1,4
Kadının hak ettiği yeri bulması için	1	1,4
Toplumsal cinsiyet konusunda duyarlılığı arttırmak için	1	1,4
Toplumu eğitmek için	2	2,9
Toplam	8	11,7
Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Olumsuz Cevaplardan Oluşan Kategoriler		
Cinsiyet ayrımı konuları can sıkıcı olduğu için	1	1,4
Ders kitapları toplumsal cinsiyeti zaten yansıttığı için	3	4,4
Toplumsal cinsiyetle ilgili yeterince bilgim olduğu için	2	2,9
Toplam	6	8,8

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin 6’sı (%8,8) toplumsal cinsiyet konusunda eğitim alma ihtiyacı hissetmemeleri ve bu konuda olumsuz görüş belirtmeleri, öğretmenlerin bu konudaki bakış açılarını ve yeterliliklerini ortaya koyma açısından dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan erkek tarih öğretmenlerinin çoğunluğu (51/ %94,4) Tablo 4.9’da görüleceği üzere ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili eğitim alıp almama noktasında görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin yarısına yakını bu tarz bir eğitime olumlu bakarken, geri kalan kısmı ise olumsuz fikir beyan etmişlerdir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin 13 (%19,1) tanesi toplumsal cinsiyet konusunda bilgi sahibi olmak için bu tarz bir eğitimi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın, olumsuz cevap veren öğretmenlerin çoğunluğu da tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili önemli görmedikleri için bu konuda bir eğitime gerek olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 4.9.

Erkek Öğretmenlerin Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsili Konusunda Eğitim Alma Gerekliliği Konusundaki Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplar	(f)	(%)
Toplumsal cinsiyet konusunda bilgi sahibi olmak için	13	19,1
Her iki cinsiyetle iyi iletişim kurmak için	2	2,9
Cinsiyet ayrımı sorunlarını daha iyi anlamak için	3	4,4
Toplumsal cinsiyetin tarihteki gelişimini görmek için	3	4,4
Sağlıklı bir toplum yetiştirmek için	2	2,9
Toplumsal cinsiyet temsilindeki hataları görmek için	3	4,4
Toplam	26	38,2
Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Olumsuz Cevaplar		
Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilini önemsemediğim için	14	20,5
Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili faydalı olmayacağı için	6	8,8
Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili eğitimi için çok geç olduğu için	1	1,4
Toplumun kadına ve erkeğe yüklediği görevleri zaten bildiğim için	1	1,4
Kadın, tarihi olaylar içinde olmadığından bu tarz bir eğitime gerek olmadığı için	1	1,4
Her insanın kanunen eşit olduğu ve cinsiyet üstünlüğü olmadığı için	1	1,4
Bu konuda kendi kendimi yetiştirebileceğim için	1	1,4
Toplam	25	36,7

Yukarıdaki cevaplardan anlaşılabacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yarsından fazlasının tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusyla ilgilenmedikleri ve bu konuda farkındalıklarının da olmadığı anlaşılmaktadır.

Anket çalışmasının ikinci bölümünün üçüncü sorusu, toplumsal cinsiyeti dikkate alma açısından eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleriyle ilgilidir. Tablo 4.10'da görüleceği üzere sadece 40 (%58,8) tarih öğretmeni eğitim ve öğretim faaliyetlerini toplumsal cinsiyet temsili açısından yetersiz bulmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin yarsından fazlası eğitim ve öğretim ortamlarının toplumsal cinsiyet temsilini dikkate almadıkları görüşündedir. Buna ilaveten 5 (%7,3) öğretmen ise yukarıdaki soruya kısmen yeterlidir cevabını vermiştir.

Tablo 4.10.

Tarih Öğretmenlerinin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerini Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınma Düzeyi Açısından Değerlendirmelerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	-	-	1	1,4
Kısmen Yeterli	1	1,4	-	-
Yetersiz	3	4,4	5	7,3
İlgisiz Cevap	-	-	4	5,8
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	-	-	3	4,4
Kısmen yeterli	-	-	-	-
Yetersiz	-	-	5	7,3
İlgisiz Cevap	-	-	1	1,4
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	1	1,4	5	7,3
Kısmen Yeterli	2	2,9	2	2,9
Yetersiz	5	7,3	22	32,3
İlgisiz Cevap	1	1,4	1	1,4
Cevapsız	2	2,9	4	5,8
Toplam	11	16,1	34	50

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin 10 (%14,7) tanesi eğitim ve öğretim faaliyetlerini toplumsal cinsiyet temsili noktasında yeterli bulmaktadırlar. Yukarıdaki cevaplar tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde toplumsal cinsiyetin dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlere sorulan dördüncü soru, ders kitaplarının hazırlanma aşamasında toplumsal cinsiyet dikkate alınmalı mıdır? şeklindedir. Tablo 4.11’de görüleceği üzere 37 (%54,4) tarih öğretmeni, ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyetin dikkate alınması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın, 25 (%36,7) öğretmen ise tarih ders kitaplarının hazırlanma aşamasında toplumsal cinsiyetin dikkate alınmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.11.

Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitapları Hazırlanırken Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınıp Alınmaması Gerekliğine İlişkin Görüşlerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Dikkate Alınmalıdır	3	4,4	8	11,7
Dikkate Alınmamalıdır	1	1,4	2	2,9
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Dikkate Alınmalıdır	-	-	5	7,3
Dikkate Alınmamalıdır	-	-	4	5,8
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Dikkate Alınmalıdır	6	8,8	15	22
Dikkate Alınmamalıdır	4	5,8	14	20,5
Cevapsız	-	-	5	7,3
Toplam	10	14,7	34	50

Tablodaki verilere göre, ankete cevap veren öğretmenlerin hatırı sayılır (25/ % 36,7) bir kısmının tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili noktasında yeterli duyarlılıklarının olmadığını ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki sorulan soruyla ilgili olarak, sorulan diğer bir soru ise, ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyet dikkate alınmalıdır görüşündeyseniz bunun gerekçesini açıklayınız? şeklindedir. Tablo 4.12’de görüleceği üzere kadın tarih öğretmenlerinin sadece 9’u (%13,2) bu soruya cevap vermiştir. Bu öğretmenler arasından 5’i (%7,3), tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin dikkate alınması gerektiğini, kadının toplumdaki yerinin ortaya konması için bir gerekçe olarak açıklamıştır.

Tablo 4.12.

Ders Kitabı Hazırlanmasında Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınması Gerekliğine İlişkin Kadın Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo

Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplar	(f)	(%)
Kadının toplumdaki yerini ortaya koymak için	5	7,3
Arka planda kalan kadını ön plana çıkarmak için	1	1,4
Öğrencilere saygı davranışını kazandırmak için	1	1,4
Erkeklerin toplumun tek hâkimi olmadığını göstermek için	1	1,4
Kadın tarihte değersiz, köle ve cariye olmaktan kurtarmak için	1	1,4
Toplam	9	13,2

Kadın öğretmenlerin yukarıda verdikleri olumlu cevaplara karşın, 4 (%5,8) kadın öğretmen, ders kitaplarının toplumsal cinsiyetin dikkate alınarak hazırlanmasına gerek olmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 2'si (%2,9) tarihte zaten kadının çok rol oynamadığını ifade ederken, diğer 2'si (%2,9) de tarihin olayları olduğu gibi vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin yukarıda sıraladıkları cevaplar, bu öğretmenlerin yarısına yakınında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda yeterli bilincin oluşmadığını göstermektedir.

Erkek tarih öğretmenlerinden, tarih ders kitaplarının hazırlanması aşamasında toplumsal cinsiyet dikkate alınmalıdır görüşüne sahip olanlardan 21'inin (%30,8) görüşleri Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Bu cevaplar içinde frekansı en yüksek olan cevap 11 (%16,1) tarih öğretmenin üzerinde hem fikir olduğu, “kadının rolünün öğrenciler tarafından görülmesi için” tarih ders kitapları toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmalıdır ifadesidir.

Tablo 4.13.

Ders Kitabı Hazırlanmasında Toplumsal Cinsiyetin Dikkate Alınması Gerektiğine İlişkin Erkek Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo

Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplar	(f)	(%)
Kadının rolünün öğrenciler tarafından görülmesi için	11	16,1
Öğrencilerde farkındalık yaratmak için	3	4,4
İyi bir insan olmayı sağlamak için	2	2,9
Toplumdaki kadın ve erkek ayrımcılığını ortadan kaldırmak için	2	2,9
Kız çocuklarına gösterilen olumsuz tutumları azaltmak için	1	1,4
Daha eşitlikçi bir eğitim için	1	1,4
Bir cinsiyetin rolünü daha fazla ön plana çıkarmamak için	1	1,4
İlgisiz Cevap	7	10,2
Toplam	28	41,1

Erkek öğretmenlerin ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyet dikkate alınmalıdır olumlu görüşlerinin yanında, 20 tarih öğretmeni bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 15 (%22) tanesi geçmişin erkek egemen yaşandığı için tarih ders kitaplarının da erkek egemen bir anlayışla hazırlanması gerektiği yönündedir. Buna ilaveten, 3 (%4,4) öğretmen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet dengesi kurulmasının pozitif ayrımcılığa gireceğini ifade etmişlerdir. Geri kalan 2 (%2,9) öğretmen ise, bu tür bir cinsiyet vurgusunun gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki cevaplardan anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan erkek tarih

öğretmenlerinin yarısından fazlası, tarihi ve tarih dersini erkek egemen bir alan olarak görmektedirler. Bu çerçevede bu öğretmenlerin tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili noktasında özellikle erkeklerin yansıtılması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

İkinci bölümün altıncı sorusu tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili noktasında nasıl değerlendirirsiniz? şeklindedir. Tablo 4.14'te görüleceği üzere, 18 (%26,4) tarih öğretmeni tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyetin temsili noktasında yeterli bulmaktadır. Buna karşın, elde edilen verilere dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınının, tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili noktasında yetersiz buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarını Cinsiyet Rollerinin Temsili Açısından Değerlendirmelerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	-	-	5	7,3
Kısmen yeterli	1	1,4	2	2,9
Yetersiz	2	2,9	3	4,4
Cevapsız	1	1,4	-	-
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	-	-	3	4,4
Kısmen yeterli	-	-	1	1,4
Yetersiz	-	-	5	7,3
Cevapsız	-	-	-	-
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Yeterli	1	1,4	9	13,2
Kısmen yeterli	1	1,4	2	2,9
Yetersiz	6	8,8	18	26,4
İlgisiz cevap	-	-	2	2,9
Cevapsız	2	2,9	3	4,4
Toplam	10	14,7	34	50

Yukarıdaki cevaplar, anket sorularına cevap veren tarih öğretmenlerinin yarısına yakın bir oranının, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin temsili noktasında yeterli farkındalığın oluşmadığını göstermektedir.

Tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rollerinin temsili noktasında yetersiz bulan öğretmenlerin ifade ettikleri gerekçeler Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15.

Tarih Ders Kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Temsili Noktasında Yetersiz Bulan Erkek Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo

Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	(f)	(%)
Tarih ders kitabında erkeğe ait roller ön plana çıkarılmıştır	12	17,6
Toplumsal cinsiyete dikkat edilmemektedir	4	5,8
Türk Toplumunun yapısını yansıtmaktadır	4	5,8
Ders kitabında kadın erkeğin yanında tamamlayıcı unsur olarak sunulmuştur	1	1,4
Toplumsal cinsiyetin çok fazla ön planda olduğunu düşünmüyorum	1	1,4
Yönetimdeki kişilerin kızlarından bahsedilmiyor, erkek çocuklar ön planda tutuluyor, iktidar sadece erkeklere aittir imajı veriliyor	1	1,4
Bu konuda ders kitaplarında sıkıntı olduğunu düşünmüyorum	1	1,4
Kadın Hürrem ve Kösem gibi anti-patik rollerle sunuluyor	2	2,9
Toplam	26	38,2

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere 12 (%17,6) tarih öğretmeni tarih ders kitaplarında erkeğe ait rollerin ön planda olduğunu vurgularken, diğer 4 (%5,8) öğretmen de tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmediği ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, diğer 4 (%5,8) öğretmen ise, tarih ders kitaplarının Türk toplumunun yapısını temsil ettiğini ve bu nedenle erkek baskın bir anlayışla hazırlandığını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki ifadelere karşın 17 (%25) erkek öğretmen tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili yeterli bulurken, 5 (%7,3) öğretmen de tarih ders kitaplarındaki temsil oranını kısmen yeterli bulmuştur. Bu öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiği zaman, 12 (%17,6) öğretmen tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili Türk toplumunun toplumsal yapısını yansıttığını ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, 5 (%7,3) öğretmen tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından gayet dengeli olduğunu ifade ederken, diğer 5 (%7,3) öğretmen de ders kitaplarında

toplumsal cinsiyet ayırımına rastlamadıklarını ve bu materyallerin toplumsal cinsiyet temsili noktasında olumsuz olmadığını ifade etmişlerdir.

Tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rollerinin temsili açısından değerlendiren kadın tarih öğretmenlerinin 8'i (11,7) bu materyalleri temsil noktasında yetersiz bulmaktadırlar. 5 (% 7,3) kadın tarih öğretmeni tarih ders kitaplarında erkeklerin ön planda olduğunu ifade ederken, diğer 3 (%4,4) kadın öğretmen tarihte önemli kadınlar olmasına karşın bunlardan bahsedilmediğini ifade etmektedirler. Buna karşın 3 (%4,4) kadın tarih öğretmeni tarihi yapanların erkekler olduğu için ders kitaplarında erkek ağırlıklı olmalarını doğal bulduklarını ifade etmişlerdir. Kadın tarih öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar, araştırmaya katılan kadın tarih öğretmenlerinin küçük bir kısmının, tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet temsili noktasında yeterli bilgilerinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Anket çalışmasının ikinci bölümünün bir diğer sorusu, tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate alıp almadıklarıyla ilgilidir. Tablo 4.16'da görüleceği üzere toplam 33 (%48,5) tarih öğretmeni, tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate almadıklarını belirtmiştir. Buna karşın diğer 26 (%38,2) tarih öğretmeni ise tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanım süreçlerinde toplumsal cinsiyeti dikkate aldıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.16.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarını Kullanırken Toplumsal Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek (f)	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Alıyorlar	2	2,9	3	4,4
Almıyorlar	2	2,9	7	10,2
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Alıyorlar	-	-	6	8,8
Almıyorlar	-	-	3	4,4
Toplam	-	-	9	13,2

Tablo 4.16 (Devamı)

Hem 10. Hem de 11. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Alıyorlar	4	5,8	11	16,1
Almıyorlar	3	4,4	18	26,4
Cevapsız	3	4,4	2	2,9
Alakasız	-	-	3	4,4
Toplam	10	14,7	34	50

Tarih ders kitapları kullanılırken cinsiyet faktörünün dikkate alınmadığını ifade eden tarih öğretmenleri bu düşünceleriyle ilgili farklı görüşler ortaya koymuşlardır. 13 (%19,1) erkek tarih öğretmeni tarihin erkek temelli olduğunu ve bu nedenle erkek faktörünün tarih derslerinde dikkate alındığını vurgulamışlardır. 5 (%7,3) tarih öğretmeni ise, özellikle savaş konularında erkekler ön planda sunulmaktadır şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. 2 (%2,9) öğretmen ise olayın yaşandığı dönemin bakış açısını verdiklerini ifade etmişlerdir.

Kadın tarih öğretmenlerinden 5 (%7,3) tanesi tarih ders kitabı kullanılırken toplumsal cinsiyet faktörüne dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden 4 tanesi sadece padişahın annesi ve kızlarına yer verildiğini ifade ederken, diğer 1 (%1,4) kadın öğretmen ise, harem ve cariyelere vurgu yapıldığını belirtmiştir.

İkinci bölümün son sorusu, tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilere ne tür katkılar sağlayacağıyla ilgilidir. Tablo 4.17’de görüleceği üzere, 52 (%76,4) öğretmen, tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilere katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.17.

Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Katkısının Olup Olmayacağına İlişkin Tarih Öğretmenlerinin Görüşlerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Katkısı olur	4	5,8	7	10,2
Katkısı olmaz	-	-	2	2,9
Cevapsız	-	-	1	1,4
Toplam	4	5,8	10	14,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Katkısı olur	-	-	7	10,2
Katkısı olmaz	-	-	2	2,9
Toplam	-	-	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Katkısı olur	8	11,7	26	38,2
Katkısı olmaz	1	1,4	2	2,9
İlgisiz cevap	-	-	2	2,9
Cevapsız	1	1,4	4	5,8
Toplam	10	14,7	34	50

Tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilere katkı getireceğini savunan erkek tarih öğretmenleri, bu katkıyı farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Tablo 4.18’de görüleceği üzere, 12 (%17,6) tarih öğretmeni, tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilerde cinsiyet rollerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Buna ilaveten 11 (%16,1) tarih öğretmeni ise, sağlıklı bir nesil yetiştirme açısından ders kitaplarında toplumsal cinsiyete dikkat edilmesi gerektiği vurgusunu yapmıştır. 5 (%7,3) tarih öğretmeni ise, tarih ders kitaplarının bu şekilde hazırlanmasının öğrencilerin birbirine saygı duymasına katkı sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.18.

Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Sağlayacağı Katkılarla İlgili Erkek Öğretmenlerin Görüşlerini Gösteren Tablo

Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplar	(f)	(%)
Cinsiyet rollerinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır	12	17,6
Sağlıklı bir nesil yetiştirme açısından önemli katkı sağlar	11	16,1
Öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarına yardım eder	5	7,3
Tarihte sadece erkeğin değil kadının da rolü olduğunu anlaşılmasına yardım eder	4	5,8
İnsan hakları, demokratikleşme ve eşitlik konusunda katkı sağlar	3	4,4
Olumlu benlik geliştirmelerine yardımcı olur	3	4,4
Değerlilik ve eşitlik duygusu kazandırır	3	4,4
Sosyal çatışmaları hafifletebilir	2	2,9
Toplam	40	58,8

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinin öğrencilere olumlu katkı sağlayacağını ifade eden tarih öğretmenlerine karşın, 6 (%8,8) öğretmen bu konuda olumsuz görüş ortaya koymuştur. 4 (%5,8) öğretmen tarih ders kitaplarının Türk toplum yapısına göre hazırlanması gerektiğini ve Türk toplum yapısının erkek egemen olduğu için ders kitaplarında her iki cinsiyetin eşit yansıtılmaması gerektiğini belirtmiştir. Buna ilaveten 2 (%2,9) tarih öğretmeni ise, tarih ders kitaplarına yönelik bu tarz bir yapılanmanın kadın erkek eşitliğine aykırı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan kadın tarih öğretmenlerinden 12'si (%17,6) tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili dikkate alınarak hazırlanması gerektiğinin öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmişlerdir. Tablo 4.19'da görüleceği üzere, 5 (%7,3) kadın öğretmen tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının, kadınların geçmişte pasif oldukları imajını yıkacağını savunmuşlardır. Buna ilaveten, 2 (%2,9) öğretmen her iki cinsiyetin birbirine ön yargılarının azalacağını ifade ederken, diğer 2'si (%2,9) de her iki cinsiyetin toplumdaki görev ve sorumluluklarını daha iyi bilebileceğini savunmuştur.

Tablo 4.19.

Kadın Öğretmenlerin Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrencilere Sağlayacağı Katkılarla İlgili Görüşlerini Gösteren Tablo

Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Olumlu Cevaplar	(f)	(%)
Kadınların geçmişte pasif oldukları algısı yıkılır	5	7,3
Her iki cinsiyet için ön yargılar azalır	2	2,9
Her iki cins toplumdaki görev ve sorumluluk bilincinde olabilir	2	2,9
Toplumdaki görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlar	1	1,4
Toplumda kadına ve erkeğe yönelik farkındalık artar	1	1,4
Her iki cinsten rolünü daha iyi öğrenir	1	1,4
Toplam	12	17,6

Tablo 4.19’da tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının olumlu sonuçlar doğuracağını ifade eden kadın öğretmen görüşlerine karşın, 2 (%2,9) kadın tarih öğretmeni bu konuda olumsuz görüş beyan etmiştir. Bu öğretmenler, tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilere hiçbir katkılarının olmayacağını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulguların ışığında bir değerlendirme yapılacak olursa, yukarıdaki sorulara cevap veren öğretmenlerin çoğunun daha önce toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda eğitim aldığını iddia eden öğretmenlerin cevapları incelendiği zaman, bu öğretmenlerin aldıklarını iddia ettikleri eğitimin toplumsal cinsiyet temsiline yönelik olmadığı anlaşılmaktadır. Yukarıdaki sorulara cevap veren öğretmenlerin yarısından fazlası toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim alma konusunda istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde toplumsal cinsiyet temsili dikkate alınma düzeyi hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri incelendiği zaman, bu konuyla ilgili soruya cevap veren öğretmenlerin yarısına yakını eğitim ve öğretim faaliyetlerinde toplumsal cinsiyet faktörünün dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın yukarıdaki soruya cevap veren öğretmenlerden az bir kısmı, eğitim ve öğretimde toplumsal cinsiyet temsili yeterli bulduklarını ifade etmektedirler.

Tarih ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyetin dikkate alınıp alınmaması gerektiğiyle ilgili soruya cevap veren öğretmenlerin yarısına yakını tarih öğretmenlerinin bu konuda eğitim alması gerektiği kanaatindedir. Bu öğretmenler,

toplumdaki egemen erkek düşüncesinin yıkılması, kadınların görmezden gelinen tarihinin ortaya çıkarılarak hak ettikleri konuma kavuşturulması gerektiğini savunmaktadırlar. Buna karşın, yukarıdaki soruya cevap verenlerin dörtte bire yakın bir oranı ise tarih ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyet faktörünün dikkate alınmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin gerekçeleri ise, kadının tarihte pek de bir rol oynamadığı şeklindedir.

Tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarını cinsiyet rollerinin temsili açısından nasıl değerlendirdikleriyle ilgili soruya cevap veren öğretmenlerden yaklaşık dörtte bir oranı bu materyallerin toplumsal cinsiyet temsili açısından yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler tarihi erkeklerin oluşturduğunu ve geçmişte kadınların rolünün olmadığını, dolayısıyla tarih ders kitaplarında erkeklerin ön planda olması gerektiğini düşünmektedirler. Buna karşın yukarıdaki soruya cevap veren öğretmenlerin dışındaki öğretmenler, tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili açısından yetersiz bulmaktadırlar. Bu öğretmenler iddialarına gerekçe olarak, tarihin erkeklere aitmiş gibi sunulmasını doğru bulmadıklarını ifade etmektedirler.

Tarih ders kitaplarının kullanımı sürecinde öğretmenlerin toplumsal cinsiyeti dikkate alma düzeylerinin ne olduğu konusunda tarih öğretmenlerinin yarısına yakını, ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler verdikleri cevaplarda, tarih ders kitaplarındaki savaş vb. konularda erkeklerin ön planda olduğunu, ancak harem gibi konularda kadınlardan bahsettiklerini vurgulamışlardır. Bu cevaplar tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili konusu dikkate alınarak kullanılması gerektiğini ifade ederlerin dahi bu konuda bilinç düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Tarih ders kitaplarının kullanım sürecinde toplumsal cinsiyet temsiline dikkat etmediğini belirten tarih öğretmenlerinin çoğunluğu tarihi erkeklerin yaptığı görüşündedir.

Tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilere ne tür katkılar sağlayacağı konusunda, tarih öğretmenlerinin çoğunluğu olumlu ve farklı gerekçeler ortaya koymuşlardır. Bu öğretmenlere göre, eğer tarih ders kitapları toplumsal cinsiyet dikkate alınarak hazırlırsa, cinsiyet rolleri daha iyi anlaşılır ve birbirini daha iyi anlayan sağlıklı bir nesil yetiştirilebilir. Yukarıdaki soruya olumsuz cevap veren az sayıda öğretmen ise

Türk toplumunun erkek egemen bir toplum olduğunu ve bundan dolayı tarih ders kitaplarının toplum yapımıza uygun hazırlandığını ifade etmişlerdir.

4.1.3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin üçüncü bölümü toplam on sorudan meydana gelmektedir. Bu sorular, tarih öğretmenlerinin 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında ünite ve metinlerde kullanılan dil ve imajlarda toplumsal cinsiyet temsilinin nasıl sunulduğıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Anketin üçüncü bölümünde sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Anket çalışmasının üçüncü bölümünün ilk sorusu, 10. sınıf tarih ders kitabında cinsiyet rolleriyle ilgili en sık kullanılan sıfatların neler olduğuylla ilgilidir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğı zaman, öğretmenlerin ders kitabındaki sıfatları üç temele kategoride topladığı görülmektedir. Bu kategoriler; yönetenlerle ilgili sıfatlar, yönetilenlerle ilgili sıfatlar ve devlet görevlileriyle ilgili sıfatlardır. Tablo 4.20’de görüleceğı üzere hem 10. hem de 11. sınıf tarih öğretmenleri, tarih ders kitaplarında yönetenlere yönelik farklı sıfatlar kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu sıfatlar içinde en ön plana çıkan sıfat padişah (%35,2) sıfatıdır. Padişah sıfatını, sultan (%30,8), şehzade (%20,5) ve kral (%19,1) sıfatları izlemektedir. Tablo 4.20’de gösterilen sıfatlar arasında erkeklere yönelik 7 sıfat bulunurken, kadınlar için ifade edilen sıfat sayısı sadece 4’tür.

Tablo 4.20.

Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yönetenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo

Sıfatlar	10. Sınıf				Hem 10. Hem de 11. Sınıf			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Şehzade	3	4,4	-	-	4	5,8	7	10,2
Hanım Sultan	1	1,4	2	2,9	2	2,9	4	5,8
Kral	1	1,4	2	2,9	2	2,9	8	11,7
Sultan	1	1,4	3	4,4	4	5,8	13	19,1
Padişah	2	2,9	3	4,4	6	8,8	13	19,1
Valide Sultan	1	1,4	2	2,9	3	4,4	3	4,4
Kraliçe	-	-	2	2,9	-	-	4	5,8
Prens	2	2,9	2	2,9	1	1,4	4	5,8
Prenses	-	-	2	2,9	-	-	2	2,9
Hükümdar	2	2,9	2	2,9	1	1,4	6	8,8
Hatun	1	1,4	2	2,9	2	2,9	9	13,2
Toplam	14	20,5	22	32,3	25	36,7	73	106,8

Tablo 4.21, tarih öğretmenlerine göre 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında devlet görevlileriyle ilgili olarak en sık kullanılan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili sıfatları göstermektedir. Tabloya göre, ders kitaplarında devlet görevlileriyle ilgili en sık kullanılan sıfat, 9 tarih öğretmenin ifade ettiği harem ağası (%13,2) dır. Harem ağasını, paşa (%11,7) ve sancak beyi (%10,7) sıfatları izlemektedir. Tablo 4.21'e göre, kadınlarla ilgili hiçbir sığata yer verilmemiştir.

Tablo 4.21.

Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Devlet Görevlilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo

Sıfatlar	10. Sınıf				Hem 10. Hem de 11. Sınıf			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Paşa	2	2,9	-	-	3	4,4	3	4,4
Sancak Beyi	2	2,9	2	2,9	2	2,9	1	1,4
Din Adamı	-	-	1	1,4	2	2,9	2	2,9
Devlet Adamı	2	2,9	1	1,4	2	2,9	1	1,4
Bilim Adamı	2	2,9	1	1,4	-	-	1	1,4
Harem Ağası	3	4,4	3	4,4	-	-	3	4,4
Beylerbeyi	2	2,9	2	2,9	-	-	-	-
Toplam	13	19,1	10	14,7	9	13,2	11	16,1

Tablo 4.22, tarih öğretmenlerine göre 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yönetilenlerle ilgili en sık kullanılan cinsiyet rolleriyle ilgili sıfatları göstermektedir. Tabloda 4.22’de görüleceği üzere, en sık kullanılan sıfatlar sırasıyla cariyeye (%16,1), hanım (%10,2) ve oğul-oğlan (%8,6)’dır.

Tablo 4.22.

Öğretmenlere Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yönetilenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili En Sık Kullanılan 10 Sıfatı Gösteren Tablo

Sıfatlar	10. Sınıf				Hem 10. Hem de 11. Sınıf			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Oğul-Oğlan	1	1,4	2	2,9	2	2,9	1	1,4
Hanım	1	1,4	3	4,4	-	-	3	4,4
Kadın	2	2,9	-	-	2	2,9	-	-
Lider	-	-	1	1,4	-	-	2	2,9
Gözde	-	-	1	1,4	2	2,9	-	-
Cariye	2	2,9	3	4,4	4	5,8	5	7,3
Erkek	1	1,4	-	-	-	-	-	-
Toplam	7	10,2	10	14,7	10	14,7	11	16,1

Yukarıdaki tablolarda görüldüğü üzere, ders kitaplarında kullanılan sıfatlar ağırlıklı olarak erkeklerden bahsetmektedir. Buna ilaveten, incelenen tarih ders kitaplarında kadın, erkeğe bağlı ve erkeği tamamlayan bir unsur olarak verildiği için, cariye ve hanım sıfatları ön plana çıkmaktadır. Elde edilen verilere dayalı olarak, tarih öğretmenlerine göre araştırmaya konu olan tarih ders kitapları, dil açısından erkek baskın bir anlayışla yazılmıştır. Tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarının erkek baskın bir anlayışla yazıldığına dair görüşleri daha önce yapılmış bilimsel çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Helvacıoğlu (1994) 1928-1994 yılları ilköğretim düzeyinde kullanılan sosyal alan ders kitaplarını incelemiş ve bu ders kitaplarının erkek baskın bir anlayışla yazıldığını ortaya koymuştur. Buna ilaveten, Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyi inceleyen Severge (1998), metinlerde erkek ve erkek çocukların ön planda olduğunu ifade etmektedir.

Tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili noktasında kadınlara yeterince yer vermediğiyle ilgili anket çalışması sonucu ortaya konan veriler, tarih ders kitaplarıyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların verileriyle de örtüşmektedir. Trecker'in (1971) Amerika'da, Osler'in (1994) İngiltere'de, Marshall'ın (1997) Fransa'da, Redmond ve diğerleri'nin (2006) İrlanda'da, Repoussi'nin (2005, 2006) Yunanistan'da ve Schoeman'ın (2009, 2011) Güney Afrika'da yapılan çalışmalarında da tarih ders kitaplarında erkekler kadınlara nazaran daha ön planda temsil edilmektedir. Teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş dünyada her ne kadar ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili noktasında önemli gelişmeler yaşanmışsa da bu ülkelerde de tarih ders kitaplarının hâlâ erkek egemen bir anlayışla yazıldığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü bölümün üçüncü ve dördüncü soruları, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadeler olup olmadığıyla ilgili görüşlerini tespit etmeye yöneliktir. Tablo 4.23'te görüleceği üzere 10. sınıf tarih öğretmenlerinden sadece 4'ü (%5,8) tarih ders kitaplarında böyle bir ayrım olduğunu düşünmektedir. Buna karşın, 7 (%10,2) öğretmen böyle bir ayrım olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, hem 10. hem de 11. sınıf tarih derslerinin öğretiminden sorumlu olan tarih öğretmenlerinden 17'si (%25) tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğunu ifade ederken, 14'ü (%20,5) böyle bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.23.

10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Cinsiyet Ayrımı Olup Olmadığıyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Var	2	2,9	2	2,9	Var	3	4,4	14	20,5
Yok	1	1,4	6	8,8	Yok	3	4,4	11	16,1
Cevapsız	1	1,4	2	2,9	Cevapsız	3	4,4	8	11,7
Toplam	4	5,8	10	14,7	Toplam	9	13,2	33	48,5

Tarih ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri, Schoeman'ın (2011) Güney Afrika'da ve Alayan ve Naseema'nın (2010) Ürdün ve Filistin'de tarih ders kitapları üzerinde yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna ilaveten, Amerikan muhasebe ders kitaplarını inceleyen Wendy'nin (2007) ve Uganda'da kullanılan İngilizce ders kitapları üzerine çalışma yapan Barton ve Sakwa'nın (2012) araştırma sonuçları tarih öğretmenlerinin 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğu görüşleriyle paralel sonuçlara sahiptir.

Yukarıdaki soruyla bağlantılı olarak, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğunu iddia eden öğretmenlerden, bu ayrımcılığı gösteren ifadeler sunmaları istenmiştir. Kadın öğretmenlerden 2'si (%2,9) 10. sınıf tarih ders kitabında kadına yeterli bir oranda yer verilmediğini ve sadece Osmanlı'nın harem hayatı kısmında kadına yer verildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilaveten 3 (%4,4) kadın tarih öğretmeni de 11. sınıflarda kadına toplumsal hayatta yer verilmediğini belirtmiştir.

Kadın tarih öğretmenlerinin yanında 14 (%20,5) erkek tarih öğretmeni de metinlerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadelerin olduğunu vurgulamışlardır. Bu öğretmenler tarih ders kitaplarının erkek dominant bir anlayışla yazıldığını ve metinlerin tamamına yakınında bu tür ayrımlar olduğunu ifade etmişlerdir. 8 (%11,7) öğretmen, kadınların daha ziyade padişahın annesi veya eşi olarak sunulduğunu vurgulamıştır. Buna ilaveten, geri kalan 6 (%8,8) öğretmen de kadınların Osmanlı Sarayı'nda haremle ilgili konularda sunulduğu ve bu sunumların cinsiyet ayrımcılığı içerdiğini belirtmişlerdir. Yukarıdaki ifadeler 10. ve 11. sınıf tarih derslerinin

öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerin az bir kısmının, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğu bilincinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Üçüncü bölümün beşinci sorusu 10. sınıf tarih ders kitabında metinlerde kadın ve erkek imajının sunulduğu hakkında öğretmenlerin neler düşündüğüyle ilgilidir. Tablo 4.24'te görüleceği üzere yukarıdaki soruya cevap veren öğretmenlerin çoğunluğu 10. sınıf tarih ders kitabında kadını anne rolünde, erkeğin arka planında olan ve pasif biri olarak sunulduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, tarih öğretmenlerine göre 10. sınıf ders kitabında erkek, yönetici ve koruyucu olarak sunulmuştur. Tablo 4.24'te görüleceği üzere hem 10. hem de 11. sınıf tarih dersinden sorumlu öğretmenler de bu soruya benzer cevaplar vermişlerdir.

Tablo 4.24.

10. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Kadın ve Erkeğin İmajının Sunuluşuyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo

10. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Kadın anne olarak gösterilmiştir	2	2,9	3	4,4
Kadın arka planda pasif olarak gösterilmiştir	3	4,4	3	4,4
Kadın korunmaya muhtaç olarak gösterilmiştir	2	2,9	2	2,9
Kadın hasta bakıcı olarak gösterilmiştir	-	-	1	1,4
Kadın hasta bakıcı olarak (Florance Nigtinghale) gösterilmiştir	2	2,9	-	-
Erkek ön planda kahraman olarak gösterilmiştir	-	-	-	-
Kadın ve erkek imajını vurgulayan bir ifade yoktur	-	-	2	2,9
Erkek olması gerektiği gibi sunulmuştur	-	-	2	2,9
Erkek yönetici ve koruyucu olarak sunulmuştur	-	-	1	1,4
Toplam	9	13,2	14	20,5
Hem 10. Hem de 11. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Kadın anne olarak gösterilmiştir	2	2,9	10	14,7
Kadın arka planda pasif olarak gösterilmiştir	3	4,4	4	5,8
Kadın korunmaya muhtaç olarak gösterilmiştir	2	2,9	3	4,4
Kadın hasta bakıcı olarak gösterilmiştir	1	1,4	2	2,9
Kadın olması gerektiği gibi sunulmuştur	-	-	4	5,8
Kadınlar devletin gerileme nedenidir	-	-	3	4,4
Yazar olarak (Fatma Aliye, Halide Edip) sunulmuştur	-	-	2	2,9
Savaş kahramanı olarak (Nene Hatun) sunulmuştur	-	-	4	5,8
Erkek olması gerektiği gibi sunulmuştur	-	-	5	7,3
Erkek yönetici ve koruyucu olarak sunulmuştur	-	-	8	11,7
Toplam	8	11,7	45	66,1

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin bir kısmı, tarih ders kitaplarında kadını anne rolünde, erkeğin arka planında olan ve pasif bir kişi olarak sunulduğuna dair görüşleri ifade etmiştir. Elde edilen veriler, ilgili literatürde yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar Türkiye’de sosyal alanların farklı ders kitaplarıyla yapılan çalışmalardan Helvacıoğlu’nun (1994), Severge’nin (1998), Yorgancı’nın (2008) ve Aykaç’ın (2012) çalışmalarıyla paraleldir. Buna ilaveten, yurt dışında tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili üzerine çalışan Repoussi’nin (2004, 2005), Scheoman’nın (2009), Alayan ve Naseema’nın (2010) çalışmalarından elde edilen verilerle, araştırmanın sonucu ortaya konan verilerle örtüşmektedir.

Üçüncü bölümün diğer bir sorusu ise, 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadın ve erkek imajının sunulduğu hakkında tarih öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğuyla ilgilidir. Tablo 4.25’te görüleceği üzere, 11. sınıf tarih dersinin öğretiminden sorumlu tarih öğretmenleri 11. sınıf tarih ders kitabında kadının arka planda, pasif, korunmaya muhtaç ve anne olarak sunulduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, tarih öğretmenleri 11. sınıf tarih ders kitabında erkeğin olması gerektiği gibi sunulduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.25.

11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Metinlerinde Kadın ve Erkeğin İmajının Sunuluşuyla İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo

11. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Kadınlar devleti geriletmeye nedeni olarak gösterilmiştir	-	-	2	2,9
Kadın anne olarak gösterilmiştir	-	-	4	5,8
Kadın arka planda pasif olarak gösterilmiştir	-	-	5	7,3
Kadın korunmaya muhtaç olarak gösterilmiştir	-	-	2	2,9
Erkek olması gerektiği gibi sunulmuştur	-	-	3	4,4
Toplam	-	-	14	20,5

10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadının ve erkeğin sunulduğu hakkında tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının erkek dominant olduğu ve kadınlara bu metinlerde yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Tarih ders kitaplarında kadının daha ziyade anne, korunmaya muhtaç

ve arka planda sunulduğu görülmektedir. Bu veriler daha önce yurt içi ve yurt dışında gerek tarih, gerekse diğer alanlarda, ders kitaplarıyla ilgili çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Helvacıoğlu, 1994; Sevrge, 1998; Yorgancı, 2008; Aykaç, 2012; Repoussi, 2004, 2005, Scheoman, 2009, Alayan ve Naseema, 2010).

Üçüncü bölümün yedinci ve sekizinci sorusunda 10. ve 11. sınıf tarih dersi öğretiminden sorumlu olan tarih öğretmenlerine, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadına yönelik olarak en fazla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yer aldığı konuların neler olduğu sorulmuştur. Tablo 4.26’da görüleceği üzere, yukarıdaki soruya cevap veren tarih öğretmenlerinin cevaplarına göre, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metnlerinin genelinde kadına yönelik olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği olduğu anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenlerine göre, özellikle devlet yönetimi (%29,1), harem (%17,6) ve sosyal yaşam (%13,2) konularında kadın aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliği vardır. Tarih öğretmenleri bu konulara ilaveten Tablo 4.26’da görüleceği üzere, bir dizi farklı konuda daha kadına yönelik toplumsal cinsiyet eşitsizliği bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.26.

Tarih Öğretmenlerine Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Metinlerde Kadına Yönelik En fazla Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Yer Aldığı Konuları Gösteren Tablo

10. Sınıfa Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Neredeyse bütün konularda	1	1,4	-	-
Osmanlı’nın duraklama gerileme dönemlerinde	1	1,4	-	-
Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili konularda	2	2,9	2	2,9
Sarayda harem konusunda	1	1,4	4	5,8
Sosyal yaşamda	3	4,4	-	-
Böyle bir konunun olduğunu düşünmüyorum	-	-	3	4,4
Cevapsız	-	-	2	2,9
Toplam	6	8,8	9	13,2

Tablo 4.26 (Devamı)

Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Osmanlı devlet yönetiminde	4	5,8	9	13,2
Neredeyse bütün konularda	2	2,9	4	5,8
Harem konusunda	2	2,9	5	7,3
Kültür ve medeniyet ünitesinde	-		1	1,4
Sosyal yaşamda	2	2,9	4	5,8
Böyle bir konunun olduğunu düşünmüyorum	-	-	6	8,8
Toplam	10	14,7	25	36,7
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Devlet yönetiminde	-	-	3	4,4
Eğitim konusunda	-	-	1	1,4
Böyle bir konunun olduğunu düşünmüyorum	-	-	2	2,9
Sosyal yaşamda	-	-	2	2,9
Savaşlar anlatılırken	-	-	1	1,4
Toplam	-	-	9	13,2

Üçüncü bölümün son iki sorusu, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki konularda toplumsal cinsiyet açısından kadının en iyi temsil edildiği konuların neler olduğuydu. Tablo 4.27’de görüleceği üzere çalışmaya katılan 41 (%60,2) tarih öğretmeni, hem 10. hem de 11. sınıf tarih ders kitaplarında, özellikle padişah anneleriyle ilgili konuların, toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak kadının en iyi temsil edildiği konular olarak görmektedirler. Buna ilaveten, 9 (%13,2) tarih öğretmeni ise ders kitaplarında sanatla ilgili konularda kadının iyi temsil edildiği görüşündedirler. Buna karşın 9 (%13,2) tarih öğretmeni ise öğretiminden sorumlu oldukları tarih ders kitaplarında kadını iyi temsil eden konular olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.27.

Tarih Öğretmenlerine Göre 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Konularında Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Kadının En İyi Temsil Edildiği Konuları Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
93 Harbi konusu	-	-	1	1,4
Padişahların anneleriyle ilgili konular	-	-	4	5,8
Harem konusu	-	-	1	1,4
Kadının iyi temsil edildiği konu yok	1	1,4	3	4,4
Cevapsız	1	1,4	2	2,9
Toplam	4	5,8	9	13,2
Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Turhan Sultan'la ilgili konu	1	1,4	6	8,8
Kösem Sultan'la ilgili konu	-	-	5	7,3
Hürrem Sultan'la ilgili konu	-	-	5	7,3
Hatice Sultan'la ilgili konu	-	-	3	4,4
Nilüfer Hatun'la ilgili konu	-	-	4	5,8
93 Harbi konusu	4	5,8	14	20,5
Harem konusu	2	2,9	2	2,9
Osmanlı'da sanat konusu	2	2,9	7	10,2
Kadının iyi temsil edildiği konu yok	-	-	5	7,3
Cevapsız	1	1,4	10	14,7
Toplam	15	22	58	85,2
11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)
Sanatla ilgili konular	-	-	3	4,4
Valide sultanların anlatıldığı konular	-	-	13	19,1
Tanzimat ve sonrasıyla ilgili konular	-	-	1	1,4
Harem konusu	-	-	1	1,4
Sosyal yaşam konusu	1	1,4	1	1,4
Cevapsız	7	10,2	8	11,7
Toplam	11	16,1	36	52,9

Anket çalışmasının üçüncü bölümünden elde edilen verilere dayalı olarak aşağıdaki değerlendirme yapılabilir; tarih öğretmenlerine göre, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında erkek cinsiyet rolüyle ilgili en sık kullanılan sıfatlar padişah, sultan, harem ağası, paşa ve sancak beyi sıfatlarıdır. Kadınlar ve çocuklarla ilgili olarak da sayıları az

da olsa; cariyeye, hanım ve oğul-oğlan sıfatları en ön plana çıkan sıfatlardır. Kadınlara ve çocuklara yönelik kullanılan sıfat ve ifadeler daha ziyade erkeklerle ilintili olarak sunulmaktadır.

İkinci olarak anket çalışmasında ilgili soruya cevap veren tarih öğretmenlerinin yarısına yakını tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içeren ifadeler olduğu kanaatindedir. Ayrıca bu öğretmenler tarih ders kitaplarında kadınlara yeterince yer verilmediğini, harem konusunda kadına kısaca değinildiğini, kadının toplumsal hayatta hiçbir şekilde yer almadığını da ifade etmişlerdir. Bu da, tarih ders kitaplarında sadece erkeklere yer verilerek hazırlandığının başka bir kanıtını sunmaktadır.

Üçüncü olarak, tarih öğretmenlerinin bir kısmı tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadın ve erkek imajının sunuluşuyla ilgili olarak, kadınlara yeterince yer verilmediği kanaatindedirler. Öğretmenlerin, kadınların tarih ders kitaplarında anne, bakıcı, ikincil planda kalmış pasif kişiler oldukları; erkeklerin ise yöneten ve koruyucu oldukları konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Çünkü kadınlardan anne ve bakıcı olarak bahsedilmekte ve gösterilmektedir.

Dördüncü olarak öğretmenler tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadına yönelik en fazla toplumsal cinsiyet eşitsizliği içeren konuların devlet yönetimiyle ilgili konular olduğu görüşündedirler. Buna ilaveten, harem konusu geçtiğinde kadına farklı bir şekilde yer verildiği, sosyal yaşamda da kadından hiç bahsedilmediği görülmektedir. Tarih öğretmenleri padişah anneleriyle ilgili olan konuların ders kitaplarında kadının en iyi temsil edildiği konular olduğunu düşünmektedirler. Buradan anlaşılmaktadır ki tarih ders kitaplarında kadınlar padişahın annesi, eşi veya kızı değillerse, tarih ders kitaplarında yer almaları için bir önemleri de yoktur.

4.1.4. Anketin Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anket çalışmasının dördüncü bölümü toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde kullanılan sekiz sorunun yedi tanesi tarih öğretmenlerinin araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili düşüncelerinin neler olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu bölümün son sorusu ise, tarih öğretmenlerinin araştırma konusu ile ilgili son olarak neler söylemek istediğiyle ilgilidir.

Anketin dördüncü bölümünün ilk sorusu, tarih öğretmenlerinin 10. sınıf tarih ders kitabındaki görselleri toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirdikleriyle ilgilidir. Tablo 4.28’de görüleceği üzere bu soruya cevap veren öğretmenlerden 17’si (%25), 10. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde kadın temsili yok denecek kadar az olduğunu ifade etmiştir. Buna ilaveten, 22 (%32,3) tarih öğretmeni ise, 10. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde erkek görsellerinin ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.28.

Tarih Öğretmenlerinin 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Nasıl Değerlendirdiklerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Kadın temsili yok denecek kadar az	1	1,4	4	5,8	Kadın temsili yok denecek kadar az	1	1,4	11	16,1
Erkek görselleri çok fazla	1	1,4	4	5,8	Erkek görselleri çok fazla	4	5,8	13	19,1
Çok yetersiz	2	2,9	2	2,9	Çok yetersiz	1	1,4	-	-
Yeterli	-	-	-	-	Yeterli	1	1,4	8	11,7
Cevapsız	-	-	-	-	Cevapsız	3	4,4	2	2,9
Toplam	4	5,8	10	14,7	Toplam	10	14,7	34	50

Anketin son bölümünün ikinci sorusu, 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerin toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirildiğiyle ilgilidir. Tablo 4.29’da görüleceği üzere, bu soruya cevap veren öğretmenlerin 23’ü (%33,8) 11. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde kadınların temsili yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymuştur. Buna ilaveten, 16 (%23,5) tarih öğretmeni 11. sınıf tarih ders kitabında erkek görsellerinin çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.29.

Tarih Öğretmenlerinin 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Nasıl Değerlendirdiklerini Gösteren Tablo

11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Kadının temsili yok denecek kadar az	-	-	7	10,2	Kadının temsili yok denecek kadar az	7	10,2	9	13,2
Erkek görselleri çok fazla	-	-	2	2,9	Erkek görselleri çok fazla	3	4,4	11	16,1
Yeterli	-	-	3	4,4	Yeterli	2	2,9	9	13,2
Cevapsız	-	-	1	1,4	Cevapsız	2	2,9	9	13,2
Toplam	-	-	13	19,1	Toplam	14	20,5	38	55,8

Yukarıdaki verilerin ışığı altında, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun gerek 10. sınıf ve gerekse 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde ağırlıklı olarak erkeklere yer verildiği, kadın, kız ve erkek çocukların çok az temsil edildiği görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde kadınlar aleyhine toplumsal cinsiyet eşitsizliği vardır. Ortaya konan bu veriler ilköğretim düzeyi ders kitaplarındaki görselleri de toplumsal cinsiyet temsili açısından inceleyen Asan'ın (2006) ve Yorgancı'nın (2008) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Dördüncün bölümde tarih öğretmenlerine sorulan bir diğer soru ise, 10. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği olup olmadığı ve varsa bu eşitsizlik örneklerinin açıklanmasıyla ilgilidir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden 6 tane 10. sınıf öğretmeni, 20 tane hem 10. hem de 11. sınıf tarih öğretmeni bu ders kitabındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını gösteren örnekler olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4.30'da görüleceği üzere hem kadın hem de erkek öğretmenler, özellikle kadınlarla ilgili görsellerde, kadının ikinci sınıf rollerde temsil edildiğini ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, erkeklerinde daha ziyade yöneten, kahraman vb. rollerde sunulduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 4.30.

Tarih Öğretmenlerine Göre 10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan Örnekleri Gösteren Tablo

Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	(f)	(%)
Ülkeyi yöneten erkek devlet adamlarının görselleri ağırlıkta (Padişah, bilim adamı, kahraman, sanatçı olarak hep erkekler verilmiş)	4	5,8
Kadınlar devamlı haremle ilişkilendirilmiş	1	1,4
Kadınlar, zayıf, naif ve zavallı gösterilmiş	1	1,4
Minyatürlerde erkekler genelde at üzerinde ve kadınlar müzik aleti çalıyor	1	1,4
Erkekler genelde asker olarak gösterilmiş	-	-
Erkek genelde kahraman, kadın ise ana ve bacı olarak gösterilmiş	1	1,4
Toplam	-	-
Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar		
Kadın genelde aşağı rollerde gösterilmiş (cariye, bakıcı, hizmetçi vb.)	6	8,8
Erkekler yöneten, sultan vb. olarak gösterilmiş	6	8,8
Bu ders kitabı sanki erkeklere aitmiş gibi genelde erkek görselleri var	3	4,4
Toplam	23	33,8

Yukarıdaki sorunun aynısı 11. sınıf tarih öğretmenlerine sorulmuş ve öğretmenlerden 11. sınıf tarih ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitsizliği olup olmadığı ve varsa bu eşitsizlik örneklerinin açıklanması istenmiştir. 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olup olmadığıyla ilgili soruya tarih öğretmenlerinden 10'u böyle bir ayrımın olduğunu belirtmiştir. 15 tarih öğretmeni ise 11. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde böyle bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir. 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olduğunu ifade eden öğretmenler, Tablo 4.31'de görüleceği üzere görsellerde erkeklerin daha ziyade yöneten ve üstün rollerde temsil edildiğini vurgulamışlardır. Buna ilaveten, tarih öğretmenlerinin bir kısmı, kadınların daha ziyade ikinci sınıf rollerde olarak görsellerde yer aldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.31.

Tarih Öğretmenlerine Göre 11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan Örnekleri Gösteren Tablo

Kadın Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	(f)	(%)
Hep yöneten erkekler var	10	14,7
Padişah resimleri ön planda	7	10,2
Savaşan erkek resimleri var	8	11,7
Kadınlar Hizmet ederken ve çalgı çalarken resmedilmişler	13	19,1
Toplam	38	55,8
Erkek Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplar	-	-
Erkekler yöneten pozisyonunda gösterilmişlerdir	16	23,5
Kadınlar ikinci sınıf rollerde gösterilmişlerdir	18	26,4
Toplam	34	50

Yukarıdaki verilerden anlaşılacağı üzere hem 10. sınıf ve hem de 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde erkekler genelde yöneten, güçlü, iktidar sahibi ve becerikli olarak sunulmuşlardır. Kadınlar ise narin, zayıf ve erkeğe bağlı bir biçimde sunulmuşlardır. Bu veriler ilköğretim ders kitaplarını görseller açısından da inceleyen Asan'ın (2006) ve Yorgancı'nın (2008) çalışma sonuçlarıyla paraleldir.

Dördüncü bölümün beşinci sorusu, tarih öğretmenlerine göre 10. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde kadınların nasıl yer aldığıdır. Tablo 4.32'de görüleceği üzere bu soruyu cevaplayan öğretmenlerden 17'si (%25), kadının 10. sınıf tarih ders kitabında daha ziyade padişah annesi olarak yer aldığını ifade etmiştir. 10. sınıf tarih ders kitabında öne çıkan diğer roller ise, çocuk bakıcısı (%14,7), hasta bakıcı (%10,7) ve eğlenen kişiler (%16,1) olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle kadınlar 10. sınıf tarih ders kitabında alt statüye yönelik ve yönetilen rollerde yerlerini bulmaktadırlar.

Tablo 4.32.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Kadının Nasıl Temsil Edildiğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo

10. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Anadolu kadını olarak	-	-	4	5,8	Anadolu kadını olarak	-	-	4	5,8
Çocuk bakıcısı olarak	-	-	4	5,8	Çocuk bakıcısı olarak	1	1,4	5	7,3
Kültürel faaliyetlerde	-	-	4	5,8	Kültürel faaliyetlerde	2	2,9	5	7,3
Eğlenen kişiler olarak	-	-	3	4,4	İkinci sınıf rollerde	4	5,8	4	5,8
Hasta bakıcı olarak	-	-	2	2,9	Hasta bakıcı olarak	2	2,9	3	4,4
Sosyal yaşamda	1	1,4	1	1,4	Muhafazakâr olarak	-	-	2	2,9
Olması gerektiği gibi	-	-	3	4,4	Olması gerektiği gibi	-	-	5	7,3
Padişah annesi olarak	2	2,9	4	5,8	Padişah annesi olarak	5	7,3	6	8,8
Toplam	3	4,4	25	36,7	Toplam	14	20,5	34	50

Anketin son bölümünde yukarıdaki soruya paralel olarak sorulan diğer bir soru ise, tarih öğretmenlerine göre 11. sınıf tarih ders kitabında kadınların nasıl yer aldığıyla ilgilidir. Tablo 4.33'te görüleceği üzere tarih öğretmenleri 10. sınıf tarih ders kitapları için verdikleri cevapların benzerlerini 11. sınıf tarih ders kitabı için vermişlerdir. Tarih öğretmenlerine göre 11. sınıf tarih ders kitaplarında kadınlar eğlence ortamında eğlenen kişiler (%14,6) olarak, Anadolu kadını (%10,2) olarak ve hasta bakıcı (%8,7) olarak temsil edilmektedirler. Buna karşın 8 (%11,6) tarih öğretmeni, kadınların tarih ders kitaplarında olması gerektiği gibi temsil edildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.33.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görsellerde Kadının Nasıl Temsil Edildiğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerini Gösteren Tablo

11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Anadolu kadını olarak	-	-	3	4,4	Anadolu kadını olarak	-	-	4	5,8
Hasta bakıcı olarak	-	-	1	1,4	Hasta bakıcı olarak	-	-	5	7,3
Eğlence ortamında eğlenen kişiler olarak	-	-	2	2,9	Eğlence ortamında eğlenen kişiler olarak	-	-	8	11,7
Değersiz bir biçimde	-	-	2	2,9	Çocuk bakıcısı olarak	-	-	4	5,8
Olması gerektiği gibi	1	1,4	2	2,9	Olması gerektiği gibi	-	-	5	7,3
Toplam	1	1,4	10	14,7	Toplam	-	-	26	38,2

Elde edilen verilere göre, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde kadınlar, anne, bakıcı, Anadolu kadını, kültürel faaliyetlere katılan ve eğlence ortamında eğlenen kişiler olarak sunulmuşlardır. Başka bir deyişle, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde kadınlar toplumda pasif ve ikincil rollerde tasvir edilmişlerdir. Bu veriler ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet temsilini inceleyen diğer çalışmaların sonuçlarıyla da benzer niteliktedir (Severge, 1998; Asan, 2006; Yorgancı, 2008; Amini ve Birjandi, 2012; Barton ve Sakwa, 2012).

Anketin dördüncü bölümünde tarih öğretmenlerine sorulan diğer bir soru ise, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin nasıl yansıtılabileceğiyle ilgilidir. Tablo 4.34'te görüleceği üzere, bu soruya cevap veren öğretmenlerden 25'i (%36,7), tarih ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet dengesinin sağlanabilmesi için, bu ders kitaplarındaki görsellerde her iki cinsiyetin temsilinde eşitliğe dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, 18 (%26,4) tarih öğretmeni ise, kadının tarihteki rolünü içeren daha fazla görsele yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Diğer 18 (%26,4) tarih öğretmeni ise, kadının tarihteki rolünü içeren konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.34.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyetin Nasıl Eşit Olarak Yansıtılabileceğiyle İlgili Görüşlerini Gösteren Tablo

Hem 10. Hem de 11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek		11. Sınıf Ders Veren Öğretmenler	Kadın		Erkek	
	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)
Kadın-erkek görsellerinde denge sağlanabilir	4	5,8	17	25	Kadın-erkek görsellerinde denge sağlanabilir	3	4,4	1	1,4
Kadının tarihteki rolüyle ilgili daha fazla görsele yer verilebilir	2	2,9	9	13,2	Kadının tarihteki rolüyle ilgili daha fazla görsele yer verilebilir	4	5,8	3	4,4
Kadının tarihteki rolüne daha fazla yer verilebilir	3	4,4	9	13,2	Kadının tarihteki rolüne daha fazla yer verilebilir	2	2,9	4	5,8
Eşit yansıtılmaları mümkün değil	-	-	4	5,8	Eşit yansıtılmaları mümkün değil	3	4,4	1	1,4
Padişah yakını kadınların resimleri arttırılabilir	-	-	7	10,2	Saray kadınlarının resimleri arttırılabilir	4	5,8	5	7,3
Toplam	9	13,2	46	67,6	Toplam	16	23,5	14	20,5

Anketin son sorusunda anket çalışmasına katılan tarih öğretmenlerine bu konuda başka söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar neticesinde oluşturulan kategorilerden en yüksek olanları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda frekansı en yüksek olan kategoriler şu şekildedir: İlk olarak 21 (%30,8) tarih öğretmeni tarih ders kitaplarının değişmesi gerektiğini ifade ederken, 16 (%23,5) tarih öğretmeni kadının tarihteki rolünün ders kitaplarına daha fazla yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir. İkinci olarak, 15 (%22) tarih öğretmeni cinsiyet temsili konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin eğitim açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu cevaplara karşın, 6 (%8,8) tarih öğretmeni Türk toplumunda cinsiyet eşitsizliği olmadığını ifade ederken, 3 (%4,4) tarih öğretmeni ise kadın ve erkeğin rakip olmadığını ve birbiriyle yarıştırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki verilere dayalı bir değerlendirme yapıldığında şu değerlendirmeler yapılabilir: Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğu, tarih ders kitabındaki

görsellerin toplumsal cinsiyet temsili açısından yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu öğretmenlere göre, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerin erkek ağırlıklı olup, bu görsellerde kadınların, kız ve erkek çocukların temsil oranı çok düşüktür. Tarih öğretmenlerinin çoğuna göre, tarih ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyet ayrımcılığı bulunmaktadır. Erkeklerin kahraman, güçlü ve yöneten kişiler olarak sunulması yanında, kadınların zayıf, yönetilen, anne, eş, kız, cariye, bakıcı vb. konumunda oldukları görüşündedirler. Buna karşın araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin yaklaşık beşte bir oranında tarih öğretmeni, ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yansıtan örneklerin bulunmadığını belirtmişlerdir. Buradan anlaşılmaktadır ki bu öğretmenler, toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yansıtan görsellerden, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ne olduğundan haberdar değildir.

4.2. Mülâkatlardan Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış mülâkattır. Mülâkatlar anket çalışmasına katılan tarih öğretmenleri arasından seçilen 10. ve 11. sınıf tarih derslerinin öğretiminden sorumlu 15 tarih öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Mülâkat formunda 15 soru bulunmakta olup, mülâkat esnasında verilen cevaplara paralel olarak daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla ek sorular da sorulmuştur. Bu sorular ve cevapları da analize dâhil edilmiştir.

Tarih öğretmenleriyle yürütülen mülâkat çalışması öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren bölüm dâhil, toplam beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileriyle ilgili sorular bulunurken, ikinci bölüm, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve eğitimde toplumsal cinsiyetle ilgili daha ziyade kavram bilgisini ölçmeye yönelik soruları içermektedir. Üçüncü bölümde ise, toplumsal cinsiyet temsili konusunda öğretmenlerin almış oldukları eğitim düzeyleriyle ve ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate alma düzeyleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Son bölüm ise tarih ders kitaplarında metin ve görsellerin toplumsal cinsiyet temsili açısından değerlendirilmesiyle ilgili soruları içermektedir.

4.2.1. Mülâkatın Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulguların Analizi:

Mülâkatın ilk bölümünde tarih öğretmenlerine cinsiyetleri, mezun oldukları eğitim kurumları, çalıştıkları okulun türü ve mesleki tecrübeleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.35.

Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetini Gösteren Tablo

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	4	26,6
Erkek	11	73,3
Toplam	15	100

Tablo 4.35’te görüldüğü üzere yarı-yapılandırılmış mülâkat çalışmasına toplam 15 tarih öğretmeni katılmıştır. Bu tarih öğretmenlerinin 4’ü kadın ve 11’i erkektir.

Tablo 4.36.

Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumunu Gösteren Tablo

Mezuniyet Durumu	(f)	(%)
Eğitim Fakültesi	11	73,3
Edebiyat Fakültesi	4	26,6
Lisans Tamamlama	-	-
Toplam	15	100

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu %73,3 oranıyla eğitim fakültesi mezunudur. Edebiyat fakültesi tarih bölümü mezunlarının oranı ise %26,6’dır.

Tablo 4.37.

Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Türünü Gösteren Tablo

Çalışılan Okulun Türü	(f)	(%)
Anadolu Lisesi	10	66,6
Meslek Lisesi	4	26,6
Sosyal Bilimler Lisesi	1	6,6
Toplam	15	100

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere, mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerden %66,6’sı Anadolu lisesinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %26’sı meslek lisesinde çalışırken, sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerin oranı %6,6’dır.

Tablo 4.38.

Mülâkat Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerini Gösteren Tablo

Mesleki Tecrübe	(f)	(%)
1-5 Yıl	-	-
6-10 Yıl	-	-
11-15 Yıl	-	-
16-20 Yıl	5	33,3
21-25 Yıl	8	53,3
26+ Yıl	2	13,3
Toplam	15	100

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerin %53,3’ü 21-25 yıl arasında çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlerdir. 16-20 yıl aralığında öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin oranı ise %33,3 düzeyindedir. Mülâkat çalışmasına katılan öğretmelerin geri kalan %13,3’ü ise 26 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Bu veriler mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerin tarih öğretimi alanında deneyimli öğretmenler olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Mülâkatın İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulguların Analizi

Mülâkatın ikinci bölümünde öğretmenlere toplam dört soru sorulmuştur. Bu soruların ilki öğretmenlerin cinsiyet kavramını nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir. Tarih öğretmenlerine sorulan bu soru ile katılımcıların cinsiyet denilince ne anladıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Mülâkatlar sonucunda öğretmenlerin verdikleri cevapların niteliğine bağlı olarak, cevaplar “tamamen doğru”, “kısmen doğru”, “cevapsız”, ve “tamamen yanlış” şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler göstermektedir ki, öğretmenlerin bir kısmı kavramı doğru tanımlarken, bir kısmı da eksik ve yanlış tanımlamışlardır.

Tablo 4.39.

Tarih Öğretmenlerinin Cinsiyet Kavramının Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo

Cevapların Niteliği	(f)	(%)
Tamamen Doğru	10	66,6
Kısmen Doğru	3	20
Tamamen Yanlış	2	13,3
Cevapsız	-	-
Toplam	15	100

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %66,6’sı cinsiyet kavramını doğru tanımlamışlardır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden kadın öğretmen **A**, cinsiyet kavramını ‘*insanların erkeklik ve dişilik özellikleri...*’ şeklinde tanımlamıştır. Bu soruya cevap veren erkek öğretmen **B** ise, ‘*Cinsiyet insanların doğuştan getirdiği bir özelliktir. İnsanlar yaratılırken Allah onları dişi ve erkek diye yaratmıştır. Bu dişilik ve erkeklik özellikleri cinsiyet olarak tanımlanmıştır*’. Erkek öğretmen **F** benzer bir cevap vererek, ‘*Cinsiyet erkek ve bayanların doğuştan getirdikleri erkeklik ve dişilik özellikleridir*’ şeklinde tanımlamıştır.

Cinsiyet kavramını yanlış tanımlayan erkek öğretmen **C** cinsiyeti ‘... *kadın ve erkeklerin toplumdaki rolleridir*’ şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir cevap veren kadın öğretmen **G** ise cinsiyet kavramı, ‘*bireylerin toplumdaki rollerini tanımlayan bir ifadedir*’ şeklinde bir tanım yapmıştır. Cinsiyet kavramıyla ilgili yanlış içinde olan erkek öğretmen **L** ise ‘*cinsiyet bireylerin doğallığıdır*’ şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere tarih öğretmenlerinin çoğunluğu cinsiyet kavramını doğru tanımlamıştır.

Mülakat çalışmasının ikinci bölümünün ikinci sorusunda tarih öğretmenlerinden toplumsal cinsiyet kavramını tanımlamaları istenmiştir. Tablo 4.40’da görüleceği üzere, öğretmenlerin sadece %40’ı toplumsal cinsiyeti doğru tanımlarken, diğer %26,6’lık bir oranı ise kısmen doğru tanım yapmıştır. Buna karşın %33,3’lük bir oran da tamamen yanlış cevap vermiştir.

Tablo 4.40.

Tarih Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Kavramı Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo

Cevapların Niteliği	(f)	(%)
Tamamen Doğru	6	40
Kısmen Doğru	4	26,6
Tamamen Yanlış	5	33,3
Cevapsız	-	-
Toplam	15	100

Toplumsal cinsiyet kavramını doğru tanımlayan erkek öğretmenlerden **E** ‘*Toplumsal cinsiyet, toplumun erkek ve kadına verdiği roller ve görevlerdir*’ şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir erkek öğretmen **M** ise ‘*toplumun kadın ve erkeğe doğumdan itibaren verdiği roller ve bu rolleri benimsemesidir*’ diye bir tanım yapmıştır. Bu cevaplara benzer bir cevap veren kadın öğretmen **E** ise, ‘*Toplumsal cinsiyet toplumun çocuklar doğduktan sonra onların cinsiyetlerine paralel olarak onlara verdikleri rollerdir*’ ifadesini kullanmıştır.

Toplumsal cinsiyet tanımını kısmen doğru tanımlayan erkek öğretmen **N** ‘*Toplumdaki görevlerin paylaşımıdır*’ şeklinde bir tanım yapmıştır. Benzer bir cevap veren kadın öğretmen **E** ise ‘*Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin toplumdaki görevidir*’ ifadesini kullanmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramını tamamen yanlış tanımlayan öğretmen **İ**, ‘*Toplumsal cinsiyet toplumdaki etnik yapılardır*’ tanımını yapmıştır. Diğer erkek öğretmen **O** ise, ‘*Toplumsal cinsiyet, toplumun cinsel sağlığıdır*’ şeklinde yanlış bir tanımlama yapmıştır. Toplumsal cinsiyet kavramını açıklarken kavram yanılgısı içinde olan öğretmen **R** ise ‘*Toplumsal cinsiyet, anaerkillik ve babaerkliliktir*’ tanımlamasını yapmıştır. Yukarıdaki ifadelerden mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğunun toplumsal cinsiyet kavramıyla ilgili olarak yeterli bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Mülâkata katılan tarih öğretmenlerine cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramının yanında sorulan diğer bir soru ise, eğitimde toplumsal cinsiyetin ne olduğu ile ilgilidir. Tablo 4.41’de görüleceği üzere, tarih öğretmenlerinin sadece %40’ı eğitimde toplumsal cinsiyet kavramını doğru tanımlarken, diğer %26,6’lık bir oranı ise bu kavramı kısmen

doğru tanımlamıştır. Buna karşın, %33,3'lük bir oran eğitimde toplumsal cinsiyet kavramını tamamen yanlış tanımlamıştır.

Tablo 4.41.

Tarih Öğretmenlerinin Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temsili Kavramı Tanımına Verdikleri Cevapların Niteliğini Gösteren Tablo

Cevapların Niteliği	(f)	(%)
Tamamen Doğru	6	40
Kısmen Doğru	4	26,6
Tamamen Yanlış	5	33,3
Cevapsız	-	-
Toplam	15	100

Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili kavramını doğru tanımlayan erkek öğretmenlerden **E** '*Eğitim materyallerinde her iki cinsiyetin temsil edilmesidir*' şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu tanımlı doğru tanımlayan bir diğer kadın öğretmen **A** '*Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili eğitim ve öğretim materyallerinde her iki cinsin sağlıklı bir biçimde temsil edilmesidir. Örneğin, ders kitabında kadın ve erkeğin yeterli düzeyde temsil edilmesidir*' şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili kısmen doğru cevaplayan erkek öğretmenlerden **C** bu kavramı '*Eğitimde kadın ve erkek rolleridir*' şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise kadın öğretmen **D**, '*Eğitimin, toplumun verdiği rolleri ne kadar yerine getirip getiremediğidir*' ifadesini kullanmıştır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet kavramını tamamen yanlış tanımlayan erkek öğretmen **M** '*Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili, cinsel olarak cinsiyetin temsildir*' şeklinde bir ifade kullanmıştır. Diğer bir yanlış tanım yapan erkek öğretmen **H** ise, '*Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili, eğitim etkinliklerinde kadın ve erkeğin gelişiminin açıklanmasıdır*' şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Kavram yanlışlığı içinde olan öğretmen erkek öğretmen **L** ise, '*Eğitimde toplumsal cinsiyet temsili, cinsiyetin tarihsel olaylardaki etkisidir*' şeklinde bir tanım yapmıştır.

Yukarıdaki cevaplardan anlaşılacağı üzere mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin bir kısmının cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve eğitimde toplumsal cinsiyet temsili gibi kavramları bilmedikleri görülmüştür. Öğretmenlere bu temel kavramların

sorulmasını takiben, mülâkatın geri kalan kısmındaki sorulara sağlıklı bir biçimde cevaplar almak için, öğretmenlere yukarıdaki kavramların her birisinin açıklaması örnekleriyle yapılmıştır. Aşağıdaki sorular yukarıdaki temel kavramların öğretmenlere açıklanmasını takiben cevaplandırılmıştır.

Birinci bölümün son sorusu “Tarih derslerinde ve tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmeli midir?” şeklindedir. Bu soruya bütün öğretmenler evet cevabını vermiştir. Bu soruya paralel olarak öğretmenlere “Tarih derslerinde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline neden dikkat edilmelidir?” diye sorulmuştur.

Tablo 4.42’de tarih öğretmenlerinin neden tarih ders kitabı ve tarih derslerinde toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmesi gerektiğine dayalı cevaplardan oluşturulan kategoriler görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların oluşturduğu beş kategori; sağlıklı bir toplum yaratmak için (%33,3), toplumsal cinsiyet bilinci kazandırmak için (%26,6), geçmişte her iki cinsin rolünü görmek için (%13,3), kadının rolünü daha iyi görmek için (%13,3) ve ilgisiz cevap (%13,3) şeklindedir.

Tablo 4.42.

Tarih Derslerinde ve Tarih Ders kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiline Neden Dikkat Edilmesi Gerektiğini İfade Eden Öğretmenlerin Gerekçelerini Gösteren Tablo

Kategoriler	(f)	(%)
Sağlıklı bir toplum yaratmak için	5	33,3
Toplumsal cinsiyet bilinci kazandırmak için	4	26,6
Geçmişte her iki cinsin rolünü görmek için	2	13,3
Kadının rolünü daha iyi görmek için	2	13,3
İlgisiz cevap	2	13,3
Toplam	15	100

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere sağlıklı bir toplum yaratmak için tarih derslerinde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmelidir diyen erkek öğretmenlerden öğretmen C ‘Tarih derslerinde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili önemlidir. Eğer derslerde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmezse sağlıklı bir toplum yaratamayız’ şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer bir cevap veren erkek öğretmen F ise, ‘Toplumsal cinsiyeti öğrencilerimize öğretmek zorundayız. Eğer toplumsal cinsiyet algısını öğrencilere

vermezsek, sağlıklı, rol ve sorumluluklarını bilen bir toplum oluşturamayız’ şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu cevaplara benzer bir cevap veren kadın öğretmen **D** ‘*Tarih ders kitapları ve derslerinde toplumsal cinsiyeti öğretmek önemli. Bu konu sadece tarih dersinde öğretilmemeli, aynı zamanda diğer derslerde de dikkate alınmalı. Derslerde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili yapmadığınız zaman, öğrenciler toplumsal cinsiyet algısında problem yaşıyorlar. Bu da toplumda özellikle kadının ikinci sınıf görülmesi gibi probleme yol açıyor*’ şeklinde bir görüş beyan etmiştir.

Tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapların oluşturdukları diğer bir kategori ise, toplumsal cinsiyet bilincinin kazandırılmasıdır. Bu konuyla ilgili olarak kadın öğretmen **A**, ‘*Yetişen yeni nesle toplumsal cinsiyet bilinci kazandırmak önemlidir. Eğer yetişen yeni nesle toplumsal cinsiyet bilinci kazandıramazsak, toplumumuzda olduğu gibi erkek egemen bir anlayışla öğrenciler yetişir. Bu problemi aşmak için, tarih ders kitapları ve tarih derslerinde toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmelidir*’ ifadesini kullanmıştır. Benzer bir cevap veren erkek öğretmen **J** ise ‘*Eğitim yoluyla toplumsal cinsiyet bilincinin kazandırılması önemli. Eğer çocuklara toplumsal cinsiyeti kazandıramazsak, toplumda her iki cins arasında bir çatışma ve kopukluk yaşanabilir*’ şekli bir değerlendirmede bulunmuştur.

“Tarih ders kitaplarında ve tarih derslerinde toplumsal cinsiyete neden dikkat edilmelidir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde ortaya çıkan diğer bir kategori ise, ‘*geçmişte her iki cinsiyetin rolünü görmek*’ şeklindedir. Erkek öğretmen **M**’ye göre ‘*Tarih dersleri ve ders kitapları kadının ve erkeğin rol ve sorumluluklarını öğrencilere öğretmelidir ki, öğrenciler rol ve sorumluluklarını bilsin*’ şeklindedir.

Yukarıdaki soruya verilen cevaplardan ortaya çıkan son kategori ise, ‘*kadının rolünün daha iyi görmek için*’dir. Bu kategori çerçevesince cevap veren erkek öğretmen **O**, ‘*Tarih dersleri ve ders kitaplarında kadın ikinci planda sunulmaktadır. Bu nedenle tarih dersleri ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilirse erkeğin yanında kadının geçmişteki yeri ortaya konmuş olur*’ şeklindedir.

Yukarıdaki bilgilerin ışında mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin sadece yarısına yakın bir oranı toplumsal cinsiyet ve eğitimde toplumsal cinsiyet kavramını doğru tanımlayabilmişlerdir. Buna karşın, öğretmenlerin yarısından fazlası bu kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler.

4.2.3. Mülâkatın Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulguların Analizi

Öğretmenlerle yürütülen mülâkatların üçüncü bölümünde öğretmenlere toplam üç soru sorulmuştur. Bu soruların ikisi öğretmenlerin ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak daha önce bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Bu bölümün son sorusu ise, tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate alma düzeyi ile ilgilidir.

Bu bölümde tarih öğretmenlerine sorulan ilk soru, üniversite eğitimi aşamalarında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Bu soruya verilen cevaplardan tarih öğretmenlerinin hiçbirinin bu konuda eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Bu soruya cevap veren kadın öğretmen **D** ‘*Biz eğitim hayatımız boyunca tarih derslerinde hep erkek ve onun hikâyesini dinledik. Üniversite eğitimimizde ise, bir tarihçi gibi yetiştirildik. Bize büyük oranda tarih dersleri verildi ve eğitim süresince toplumsal cinsiyet ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet şeklinde bir ifade duymadık*’ şeklinde bir cevap vermiştir. Bu açıklamaya benzer bir açıklama yapan erkek öğretmen **L** ‘*Bizler üniversitede öğretmen olarak yetiştirilmedik. Bizler tarihçi olarak yetiştirildik. Eğitimle ilgili doğru dürüst bilgi bize verilmedi. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim almadık*’ ifadesini kullanmıştır. Yukarıdaki açıklamaları benzer bir cevapla destekleyen, erkek öğretmen **B** ‘*Üniversitedeyken tarih derslerinde tarihin bir erkek alanı olduğunu gördük. Tarih derslerinde kadından doğru dürüst bahseden konular görmedik. Daha çok savaş ve siyasi olayları içeren konular gördük. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda da bir eğitim almadık*’ cümlelerini kullanmıştır.

Yukarıdaki ifadelerden tarih öğretmenlerinin eğitim süreçleri boyunca bir öğretmenden ziyade tarihçi olarak yetiştirildiğini görmekteyiz. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerinin tarihçi olarak yetiştirildiğini ifade etmektedirler. Buna ilaveten ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim almadıkları ortaya çıkmaktadır. Mülâkatlar yoluyla elde edilen bu veriler anket çalışmasıyla elde edilen verilerle örtüşmektedir.

Üçüncü bölümde tarih öğretmenlerine sorulan diğer bir soru ise, öğretmen olduktan sonra, hizmet içi eğitimler yoluyla ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Bu soruya verilen cevaplardan da

anlaşıldığı üzere mülakat çalışmasına katılan öğretmenlerin hiç birisi hizmet içi eğitimler yoluyla ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili bir eğitim alamadıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda görüş belirten erkek öğretmen **F** görüşünü şu şekilde ifade etmiştir; *‘Hizmet içi eğitimler yoluyla ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda herhangi bir eğitim almadık. Hizmet içi eğitimlerde sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb. eğitimler aldık’*. Bu soruya benzer bir cevap veren erkek öğretmen **H** ise *‘Hizmet içi eğitimde daha ziyade genel konularda eğitim aldık, yenilenen programlar, ölçme ve değerlendirme vb. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim kursu almadık, ama almak isterdim’* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu iki yorumu destekleyen kadın öğretmen **E** *‘Hizmet içi eğitim kurslarında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda bir eğitim almadık’* biçimde bir ifade kullanmıştır.

Tarih öğretmenlerinin yukarıda ortaya koyduğu ifadeler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarında toplumsal cinsiyet temsili konusuna değinmediği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenleri, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır. Mülakatlar sonucu elde edilen bu veriler anket çalışmasından elde edilen verilerle örtüşmektedir.

Üçüncü bölümde öğretmenlere sorulan son soru, tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate alma düzeyinin ne olduğu şeklindedir. Tablo 4.43’de görüleceği üzere öğretmenlerin %60’ı tarih ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünün dikkate alınmamasını, tarihin erkek merkezli bir alan görülmesine bağlamaktadırlar. Öğretmenlerin %20’lik bir oranı ise tarih ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyetin dikkate alınmama nedenini, müfredatın öğretmenlere böyle bir zorunluluk getirmemesine bağlamaktadır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin %13,3’lük bir oranı ise, tarih ders kitaplarının erkek merkezli hazırlanması nedeniyle ders kitabı kullanım aşamasında toplumsal cinsiyetin dikkate alınmadığını ifade etmektedirler.

Tablo 4.43.

Tarih Öğretmenlerinin Ders kitaplarını Kullanırken Toplumsal Cinsiyet Faktörünü Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Tablo

Kategoriler	(f)	(%)
Tarih erkek merkezli bir alan görüldüğü için dikkate alınmıyor	9	60
Müfredat böyle bir zorunluluk getirmediği için dikkate alınmıyor	3	20
Tarih ders kitapları erkek merkezli hazırlandığı için dikkate alınmıyor	2	13,3
İlgisiz cevap	1	6,6
Toplam	15	100

Tablo 4.43'deki kategorilerde görüldüğü üzere öğretmenlerin yarısına yakını tarih derslerinde toplumsal cinsiyet faktörünün dikkate alınmamasını, tarihin erkek merkezli bir alan olarak görülmesine bağlamaktadırlar. Bu öğretmenlerden kadın öğretmen E '*Tarih derslerinde ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörü dikkate alınmamaktadır. Bunun en temel nedeni, tarihin erkek egemen bir alan olarak görülmesi ve tarihin erkekler üzerinden anlatılmasıdır*' şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yukarıdaki açıklamayı destekler bir açıklama yapan erkek öğretmen M ise, '*Ülkemizde tarih hep erkekler üzerinden yazılmakta ve erkeklerin hikâyesi anlatılmaktadır. Yönetenler erkek olduğu için onların yaptıkları tarih diye bize sunulmaktadır. Tarihin erkeklerin hikâyesini anlatmasından dolayı, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet faktörü de gündeme gelmiyor*' şeklinde bir açıklama yapmıştır. Benzer bir açıklama yapan erkek öğretmen L'nin ifadeleri şu şekildedir; '*Türk tarihi erkek merkeze alınarak yazıldı ve erkeklerle ilgili konular ön planda. Ders kitaplarında ağırlıklı siyasi tarih öğretiyoruz. Siyasi tarihin olduğu yerde, ders kitaplarında toplumsal cinsiyete dikkate edilmiyor*'.

Yukarıdaki soruyla ilgili ortaya konan diğer bir kategori ise, '*müfredat böyle bir zorunluluk getirmediği için dikkate alınmıyor*' şeklindedir. Bu kategoriye paralel bir cevap veren erkek öğretmen O, '*Tarih öğretmeni olarak müfredat ne derse onu yaparız. Tarih müfredatında tarih dersleri okutulurken toplumsal cinsiyet dikkate alınmalıdır kuralı yok. Bundan dolayı öğretmenler, tarih ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyet temsili dikkate almıyorlar*' ifadesini kullanmıştır. Benzer bir açıklama yapan kadın öğretmen A ise, '*Öğretmeni yönlendiren en temel şey müfredat. Müfredat ne*

derse onu yaparız. Müfredatta toplumsal cinsiyet temsili denen bir şey yok. Bundan dolayı öğretmenler tarih ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate almamaktadırlar' açıklamasını yapmıştır. Bu konuyla ilgili olarak diğer bir erkek öğretmen B'nin yaptığı değerlendirme şu şekildedir; *'Bir öğretmenin yol haritası müfredattır. Öğretmenler derslerini müfredatlara göre düzenler ve anlatırlar. Müfredatta toplumsal cinsiyet temsili denen bir şey yok. Bu sebeple tarih ders kitabı kullanılırken toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmemektedir'*.

Tablo 4.43'de görüldüğü üzere, tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmemesinin diğer bir nedeni olarak *'tarih ders kitaplarının erkek merkezli olarak hazırlanması'* gösterilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak erkek öğretmen N *'Tarih ders kitapları müfredata göre hazırlanıyor. Tarih ders kitaplarımızda yönetenler ve erkeklerle ilgili konular ağırlıkta. Bu sebepten dolayı, bu kitapları kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate almayız'* ifadesini kullanmıştır. Bu açıklamaya benzer bir açıklama yapan erkek öğretmen J, *'Tarih ders kitapları büyük oranda siyasi tarih ağırlıklı ve erkeklerin yaptıkları anlatılmakta. Kadına yeterince yer verilmemekte. Kadının olmadığı bir ders kitabında toplumsal cinsiyet faktörü dikkate alınamaz'* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Yukarıdaki cevaplar incelendiği zaman tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate almama nedenleri olarak tarihin erkek merkezli yazılması, tarih müfredatında cinsiyet faktöründen bahsedilmemesi ve tarih ders kitaplarının erkek merkezli olarak hazırlanmasını göstermektedirler. Mülakat çalışması sonucu ortaya konan bu veriler anket çalışmasından elde edilen verilerle benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki bilgilerin ışığında tarih öğretmenlerinin eğitimde ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yeterli bir eğitim almadıkları görülmektedir. Buna ilaveten tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet faktörünü dikkate almadıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler bunun sebebini tarihin siyasi tarih ağırlıklı olarak öğretilmesi ve erkek egemen bir alan olarak görülmesine bağlamaktadırlar.

4.2.4. Mülâkatın Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulguların Analizi

Mülâkatın son bölümünde tarih öğretmenlerine üç soru sorulmuştur. Bu çerçevede ilk iki soruyla tarih öğretmenlerinin ders kitabındaki metinlerde ve görsellerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Dördüncü bölümün son sorusu ise, tarih öğretmenlerinin bu konuda son olarak söylemek istediklerinin neler olduğuyla ilgilidir. Bu bölümde tarih öğretmenlerine sorulan ilk soru, “10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki metinleri toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplara dayalı olarak bir dizi kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 4.44’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin %66,6’sının oluşturduğu ilk kategoriye göre ‘10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metinleri erkek egemen’dir. Buna ilaveten, öğretmenlerin %20’sinin verdiği cevaplardan oluşan ikinci kategori ise ‘10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında tarihe mal olmuş kadınlara yer verilmiyor’ şeklindedir.

Tablo 4.44.

Tarih Öğretmenlerinin 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Metinlerini Toplumsal Cinsiyet Temsili Açısından Değerlendirme Düzeyini Gösteren Tablo

Kategoriler	(f)	(%)
10. ve 11. tarih ders kitabı metinleri erkek egemen	10	66,6
10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında tarihe mal olmuş kadınlara yer verilmiyor	3	20
İlgisiz cevap	2	13,3
Toplam	15	100

Tablo 4.44’te görüldüğü üzere tarih öğretmenleri 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet temsili açısından değerlendirmesi neticesinde ortaya çıkan ilk kategori ‘10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metinlerinin erkek egemen’ olduğuna ilişkin kategoridir. Bu görüşe sahip olan erkek öğretmen **F**, ‘Tarih ders kitaplarımızın metinleri, hem 10. sınıf hem de 11. sınıf erkek egemen bir anlayışla hazırlanmış. Metinler büyük oranda erkeklerin yaptıklarını, savaşlarını, planlarını, yönetimlerini anlatmaktadır. Bu metinlerde kadınlar erkeğin yanında, erkekle bağlantısı olduğu zaman anlatılmış. Ders kitaplarımızda kadın yeterince temsil edilmiyor’ ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeye benzer bir cevap veren kadın öğretmen **D**, ‘Gerek 10.

sınıf ve gerekse 11. sınıf tarih ders kitabı metinlerinde toplumsal cinsiyet temsiliinde problem var. Bu iki ders kitabında da çok fazla erkek ön planda, kadınlar erkeklerle olan bağları dolayısıyla bu metinlerde yer alıyor. Padişah annesi veya sultanın haremî vesilesiyle ders kitaplarında yerlerini alabiliyorlar. Ders kitapları metinlerinde adaletsiz bir temsil söz konusu’ şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. Yukarıdaki cevapları tamamlayan erkek öğretmen L’nin yorumu şu şekildedir; ‘Tarih ders kitaplarımız müfredatın aynasıdır. Müfredatta toplumsal cinsiyet temsili olmadığı için, ders kitaplarındaki metinlerde de toplumsal cinsiyet eşitliği yok. Metinler erkek egemen bir anlayışla oluşturulmuş’.

10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metinlerinde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaya yönelik soruya verilen cevaplara dayalı olarak oluşturulan diğer bir kategori ise ‘10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları tarihe mal olmuş kadınlara yer verilmiyor’ şeklindedir. Yukarıdaki kategoriye paralel cevap veren bir kadın öğretmen A ‘10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki metinlerde hep erkekler ön planda. Tarihe mal olmuş kadınlar ve onların hikâyelerinden bahsedilmiyor. Tarih ders kitaplarında bu kadınlar ve bunların hikâyelerinden bahsedilmeli ki, metinlerde toplumsal cinsiyet temsili sağlansın’ şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yukarıdaki kadın öğretmenin açıklamasına benzer bir açıklama yapan erkek öğretmen C ‘Tarih ders kitaplarındaki metinlerde kadının yeri yok. Kadın genelde ikinci sınıf gösteriliyor ve metinlerin çoğunluğunda erkeklerden bahsediliyor. Tarih ders kitaplarında tarihte önemli işler yapmış kadınlar ve onların hikâyelerine de yer verilmelidir’ şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Yukarıdaki verilere dayalı olarak mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenleri araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliinde erkeklerin lehine ve kadınların aleyhine bir temsil olduğunu iddia etmektedirler. Bu veriler anket çalışması sonucu elde edilen verilerle de uyumaktadır. Mülakatlar sonucu 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili açısından kadınların yeterince temsil edilmediğiyle ilgili veriler sosyal bilimlerin farklı alanların ve tarih ders kitaplarıyla yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Helvacıoğlu, 1994; Severge, 1998; Trecker, 1971; Osler, 1994; Marshall, 1997; Redmond ve diğerleri, 2006; Repoussi, 2004, 2005; Schoeman, 2009, 2011).

Mülâkat çalışmasının son bölümünde tarih öğretmenlerine sorulan diğer bir soru ise, “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan görselleri toplumsal cinsiyet temsili açısından nasıl değerlendirirsiniz?” idi. Mülâkat çalışmasına katılan öğretmenlerin %90’ının bu soruya verdikleri cevapların neticesinde ‘*Görsellerde erkek ve erkek çocuk ağırlıklıdır*’ kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu soruya cevap veren öğretmenlerin %10’u ise ilgisiz cevap vermiştir.

10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde erkek ve erkek çocuklar ağırlıklıdır görüşünü belirten erkek öğretmenlerden **L** ‘*Tarih ders kitaplarındaki metinlerde olduğu gibi, görsellerde de erkekler ve erkek çocuklar hâkimdir. Bunun sebebi ise, yukarıda açıkladığı üzere tarih erkeklere dayalı olarak yazıldığı için erkekleri anlatan konularda erkek görselleri kullanılmaktadır*’ şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer bir cevap veren kadın öğretmen **D** ise, ‘*10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde erkek ağırlıktadır. Metinler erkeklerden bahsettiği için görsellerde erkeklere yönelik olarak sunulmuştur. Hâlbuki olması gereken hem metinlerde hem de görsellerde mümkün olduğunca kadın-erkek dengesinin korunması olmalıdır*’ ifadelerini kullanmıştır. Diğer öğretmenlerin görüşlerine paralel ifadeler kullanan öğretmen **J**, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; ‘*10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları hazırlanırken toplumsal cinsiyet dikkate alınmamıştır. Ders kitapları müfredata göre hazırlanmıştır. Müfredat erkek ağırlıklı olduğu için metinler de görseller de erkeklere aittir. Görseller toplumsal cinsiyeti temsil etmemektedir*’.

10. ve 11. sınıf tarih derslerinin öğretiminden sorumlu olan tarih öğretmenleri bu sınıflarda kullanılan tarih ders kitaplarındaki görsellerin toplumsal cinsiyet temsili açısından yeterli olmadığı vurgusunu yapmışlardır. Bu çerçevede, tamamına yakını 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerin erkek egemen bir anlayışla hazırlandığını ve kadını temsil etmediği anlayışı üzerinde birleşmektedir. Tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülâkatlar aracılığıyla elde edilen bu veriler, sosyal bilimlerin farklı alanlarında ders kitaplarında görsel incelemesi de yapan çalışmalardan elde edilen literatürle örtüşmektedir (Asan, 2006; İşçimen, 2007; Yorgancı, 2008).

Mülâkat çalışmasının son sorusu ise, “Bu konuda son olarak söylemek istediğiniz nedir?” şeklindedir. Bu soruya beş tarih öğretmeni cevap vermiştir. Bu öğretmenlerden üç tanesi tarih ders kitaplarında kadınlar aleyhine toplumsal cinsiyet

eşitsizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin erkek öğretmen **L**, ‘*Tarih ders kitapları yeniden yazılmalıdır. Tarih ders kitaplarımız büyük oranda siyasi tarihle ilgili konuları içermektedir. Siyasi tarihte savaşlar ve antlaşmalar var. Bundan dolayı tarihle ilgili konularda erkekler ön plana çıkmaktadır. Kadınlardan bahsedilmemektedir. Tarih ders kitaplarının siyasi alan dışına çıkması lazımdır. Kadınlarla ilgili konular da tarih ders kitaplarına eklenmelidir*’ ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeye benzer bir ifade kullanan kadın öğretmen **A** ise, ‘*Tarihte kadın ve erkek yan yanadır. Ancak siyasi tarih konularında kadının etkinliği pek yok. Oysa bilimde, sanatta ve sosyal hayatta kadın var. Tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinin eşit sağlanabilmesi için bu konulara da yer verilmesi gerekmektedir*’ şeklinde bir açıklama yapmıştır. Diğer bir erkek tarih öğretmeni **M** ise, ‘*Ders kitapları öğrencilerin yetişme sürecinde çok önemlidir. Bu kitaplar öğrencilerin kişiliğini ve kimliğini etkilemektedir. Bu sebeple kadına gerekli değerin verilmesi ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliinin sağlanabilmesi için, kadınla ilgili tarihteki olaylar arttırılmalıdır*’ ifadesini kullanmıştır.

Son bölümden elde edilen verilere dayalı olarak tarih ders kitaplarındaki metin ve görsellerde erkek egemen bir yapının olduğu söylenebilir. Kadınların ve kız çocuklarının ders kitaplarındaki temsil düzeyi yok denecek kadar azdır.

Tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili olarak görüşlerini ortaya koymayı hedefleyen mülâkatlar neticesinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmenleri gerek üniversite eğitimlerinde gerekse öğretmen olduktan sonra aldıkları hizmet içi eğitim kurslarında, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline yönelik bir eğitim almamışlardır. Buna ilaveten, tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının toplumsal cinsiyet ve eğitimde toplumsal cinsiyet temsili konusunda yeterli bilgi düzeylerinin olmadığı görülmektedir. Mülâkatlardan çıkan bir diğer sonuç ise, tarih öğretmenlerine göre 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları metin ve görsellerinde toplumsal cinsiyet temsiliinde problemler olduğudur. Bu eşitsizlik kadınlar aleyhine olup, metin ve görsellerde kadınlara ve kız çocuklarına yeterli düzeyde yer verilmemektedir. Mülâkatlar sonucu ortaya konan bu veriler anketlerden elde edilen verilerle paralellik göstermektedir.

4.3. Gözlemden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesi gözlemdir. Gözlem aracılığıyla araştırılan konu hakkında bizzat birinci elden veri elde edilmiştir. Başka bir deyişle 10. ve 11. sınıf tarih dersleri araştırmacı tarafından izlenmiş ve tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanırken toplumsal cinsiyet temsiline nasıl yapıldığı doğal ortamında gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada 10. ve 11. sınıf tarih derslerinde her bir ders için iki farklı okulda 6'şar saat olmak üzere toplam 12 saat gözlem yapılmıştır ve mümkün olduğunca detaylı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. 10. sınıf tarih ders kitabından beş, 11. sınıf tarih ders kitabından ise, üç konunun gözlemi yapılmıştır. 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarından gözlemi yapılan konular aşağıdaki gibidir.

10. sınıf tarih ders kitabından yapılan gözlemler Tablo 4.45'de görüleceği üzere, I. ve II. üniteye aittir. Bu ünitelerde Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, kültür, medeniyet, yönetim, askeri teşkilat, eğitim, ekonomik gelişmeler, toplumsal yapı, hukuk, bilim, teknoloji ve sanat alanlarındaki konuları içeren üniteler gözlemlenmiştir.

Tablo 4.45.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Gözlenen Konular

Ünite	Konu
I. Ünite: Beylikten Devlete (1300-1453)	2. Konu: Osmanlı Kültür ve Medeniyeti (Osmanlı'da Devlet Anlayışı, Osmanlı Devlet teşkilatı).
II. Ünite: Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600)	2. Konu: Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilât ve Eğitim (Gözlem sadece Osmanlı'da Eğitim Konusuna denk getirilmiştir).
II. Ünite: Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600)	5. Konu: Osmanlı Devletinde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı (Toplum Yapısı, Günlük Yaşam ve Vakıf Sistemi).

11. sınıf tarih ders kitabında Tablo 4.46'da görüleceği üzere I., II., ve III. üniteler toplumsal cinsiyet temsili açısından incelenmiştir. Bu ünitelerde klasik dönem devlet teşkilâtı, klasik dönem Osmanlı toplum yapısı, Tanzimat sonrası Osmanlı toplum yapısındaki değişim ve Osmanlı Devleti'nde hukuk konuları gözlenmiştir.

Tablo 4.46.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Gözlenen Konular

Ünite	Konu
I. Ünite: Türklerde Devlet Teşkilâtı	Konu: C. Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı
II. Ünite: Türklerde Toplum Yapısı	Konu: C. Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı, Ç. Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim
III. Ünite: Türklerde Hukuk	Konu: C. Osmanlı Devletinde Hukuk

Tarih derslerinin gözlem sürecinde tarih öğretmenlerinin ders anlatımı aşamasında toplumsal cinsiyet temsiline yönelik yapılan gözlemlerde aşağıdaki kategoriler ortaya çıkmıştır. Okullarda yapılan gözlemlerin analizleri aşağıdaki kategoriler esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir:

1. Konu anlatımında geçen unvan, meslek ve sıfatlar
2. Konu anlatımında geçen kişi adları
3. Öğretmenin konu anlatımında geçen kişilerden bahsetme şekli
4. Öğretmenin konuşmalarında geçen erkek, erkek çocuk, kadın ve kız çocuğa

ait cinsiyetçilikle ilgili ifadeler

10. Sınıf Tarih Derslerine Yönelik Yapılan Gözlemlerden Elde Edilen Veriler

Tarih öğretmenlerinin ders anlatım süreçlerinde toplumsal cinsiyet temsiline ne düzeyde olduğunu görmek amacıyla 10. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinden bir, II. ünitesinden iki konu gözlemlenmiştir. Gözlem sonucu elde edilen veriler aşağıdaki gibidir;

Beylikten Devlete (1300-1453) Ünitesinin Osmanlı Kültür ve Medeniyeti Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

10. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan I. ünite Osmanlı Kültür ve Medeniyeti konusunda tarih öğretmenin kullandığı isim, sıfat ve unvanlar incelendiği zaman, Tablo 4.47'de görüleceği üzere belirli isim, sıfat ve unvanların ön plana çıktığı

görülmektedir. Bu unvanlar padişah (5), hükümdar (4), sultan (4) ve vezir (3) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.47.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesi Olan Beylikten Devlete (1300-1453) Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Kültür ve Medeniyeti Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Hükümdar (4)	Şehzade (2)	Lala (1)	Bey (2)	Gazi (1)
Hüdavendigâr (1)	Sultan (4)	Padişah (5)	Han (1)	Tarihçi (1)
Hoca (1)	Veziriazam (2)	Vezir (3)	Kazasker (1)	Defterdar (1)
Nişancı (1)	Müderriş (1)			

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere tarih öğretmeni, Osmanlı Kültür ve Medeniyeti konusunu öğretirken toplumsal cinsiyet temsiline dikkat etmemiştir. Konuda kadınlardan, kız ve erkek çocuklardan bahsedilmemiş ve ders erkekler üzerinden anlatılmıştır.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

Tarih öğretmeninin Osmanlı Kültür ve Medeniyeti (Osmanlı’da Devlet Anlayışı, Osmanlı Devlet Teşkilâtı) konusunun öğretimi aşamasında konuyla ilgili bir dizi isim kullandığı görülmüştür. Bu isimler Osmanlı Devleti’nin kuruluşunda aktif rol alan idareci ve bürokratlarla ilgilidir. Gözlem yapılan ders sürecinde ismi geçen isimler şu şekildedir: Osman Bey (6), Orhan Bey (6), I Murat (4), Tarihçi Lamartin (1) ve Hoca Sadettin Efendi (1)’dir.

Tarih dersinin gözlemi aşamasında tarih öğretmenin cinsiyetçilik yapan ifade kullandığı da görülmüştür. Bu ifade “Ülke hanedanın ortak malıdır anlayışından, ülke sadece hükümdarın erkek çocukları arasında paylaştırılabilir anlayışına geçilmiştir” şeklindedir. Burada öğretmen zaten olması gereken anlayışa geçildi imalarında bulunmuştur. Kadınların ve kız çocukların bu malda zaten hakları yoktu, olması gereken de buydu gibi bir anlaşılmaya neden olmuştur.

Yukarıdaki verilere dayalı olarak Osmanlı Kültür ve Medeniyeti konusunun öğretiminde toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmediği anlaşılmaktadır. Tarih öğretmeni dersi anlatırken daha ziyade konuları erkek merkezli bir anlayışla anlatmıştır.

Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinin Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilat ve Eğitim Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

10. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan diğer bir konu ise, II. ünite olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) ünitesinde yer alan, Osmanlılarda yönetim, askeri teşkilat ve eğitim (Gözlem sadece Osmanlı'da Eğitim Konusuna denk getirilmiştir) konusudur. Tablo 4.48'de görüleceği üzere, yukarıdaki konunun öğretim sürecinde tarih öğretmenin en sık kullandığı, padişah (5), vezir (4), sadrazam (4), paşa (4) ve kadı (2) ifadeleridir. Bu ifadelerin tamamı erkeklere ait olup, kadınlar için ise padişah eşleri (5) ve cariye (3) ifadeleri kullanılmıştır.

Tablo 4.48.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinde Yer Alan Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilât ve Eğitim Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Esnaf (1)	Halk Şairi (1)	Tüccar (1)	Zanaatkâr (1)	Çırak (1)
Kalfa (1)	Usta (1)	Sultan (1)	Zeki (1)	Yetenekli (1)
Devşirme (1)	Padişah (5)	Yönetici (1)	Vezir (4)	Sadrazam (4)
Paşa (4)	Beylerbeyi (1)	Düşman (1)	Müftü (1)	Kadı (2)
Müderris (1)	Hekim (1)	Matematikçi (1)	Şeyhülislâm (1)	
Kadın				
Padişah Eşleri (5)	Cariye (3)			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Osmanlılarda yönetim, askeri teşkilât ve eğitim konusunu anlatan tarih öğretmeni, konunun çok büyük bir kısmında erkek temelli bir anlatım yapmış ve kadınlara çok az yer vermiştir. Kadınlardan sadece

padişah eşleri ve cariyelerden bahseden öğretmen ders anlatım sürecinde erkek ve kız çocuklardan hiç bahsetmemiştir.

10. sınıf tarih derslerine yönelik yapılan son gözlem, son konu, II. ünite: Dünya Gücü Osmanlı Devleti ünitesinin Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı konusudur. Ders gözlemi sonucunda konunun öğretiminde tarih öğretmenin en sık kullandığı ifadelerin padişah (5), köylü (3) ve şehirli (2) olduğu görülmüştür.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

10. sınıf tarih ders kitabı Dünya Gücü Osmanlı Devleti ünitesinin, “Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilat ve Eğitim” konusunun öğretiminde gözlemi yapılan tarih öğretmenin kullandığı isimlerin tamamı erkeklere ait isimlerdir. Öğretmenin kullandığı isimler şu şekildedir; Fatih Sultan Mehmet (5), Kanuni Sultan Süleyman (5) , Cezayir Beylerbeyi Barbaros Hayrettin Paşa (2).

Tarih öğretmeni dersin anlatımında erkek merkezli bir dil kullanmıştır. Öğretmenin sözlerinde cinsiyetçilik yapan ifadelere de rastlanılmıştır. Örneğin, tarih öğretmeni, “Şehzade padişahın erkek çocuklarına verilen isimdir” şeklinde cinsiyetçilik yapan ifadelere yer vermiştir. Bu ifadeyi kullanırken öğretmende gerek ses tonunda gerekse omuzlarıyla hareketle bir üstünkül ifadesi sergilediği görülmüştür.

Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinin Osmanlı Devletinde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

10. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan diğer bir konu ise, II. ünite olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) ünitesinde yer alan, Osmanlı Devletinde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı konusudur. Tablo 4.49'da görüleceği üzere, bu konuda en sık kullanılan unvanlar padişah (5), sultan (3) köylü (3), şehirli (2) ve yönetenler (2)'dir.

Tablo 4.49.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600) Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Padişah (5)	Şehirli (2)	Köylü (3)	Banker (1)	Sarraf (1)
Deniz Askeri (1)	Beylerbeyi (2)	Tımarlı Sipahi (2)	Sultan (3)	Müderis
Yönetenler (2)	Büyükelçi (1)	Sancak Beyi (2)	Nişancı (1)	Kapıkulu (2)
Yönetilenler (1)	İmparator (1)	Kadı (3)	Patrik (1)	Konsolos (2)
Reissulkuttap (2)	Defterdar (2)	Defter Emni (1)	İmparator (2)	

Tabloda görüldüğü üzere, tablodaki ifadelerin çok büyük çoğunluğu doğrudan erkekleri tanımlamak için kullanılan ifadelerdir. Kadınlara, kız ve erkek çocuklara yönelik ifadeler gözlemi yapılan tarih dersinde kullanılmamıştır. Toplumsal yapının anlatıldığı bir derste, tarih öğretmeni toplumsal cinsiyet temsiline yer vermemiştir.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

Konunun öğretiminde tarih öğretmeni bir dizi kullanmıştır. Bu isimlerin tamamı erkeklere ait olup en sık kullanılan isimler: Fatih Sultan Mehmet (7), II. Bayezit (3), II. Mahmut (2), Abdülmecit (3), Bursa Metropoliti Ovakim (1), Patrik III. Serkis (1), Havarî Petrus (1), ve I. Kılıçarslan (1)' dir. Bu konunun anlatım sürecinde tarih öğretmeni cinsiyetçilik yapan ifade kullanmamıştır.

11. Sınıf Tarih Derslerine Yönelik Yapılan Gözlemlerden Elde Edilen Veriler

Tarih öğretmenlerinin ders anlatım süreçlerinde toplumsal cinsiyet temsiline ne düzeyde olduğunu görmek amacıyla 11. sınıfın I., II. ve III. ünitelerinden birer konu gözlemlenmiştir. Gözlem sonucu elde edilen veriler aşağıdaki gibidir;

Türklerde Devlet Teşkilatı’nın “Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı” Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

11. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan ilk konu, I. ünite olan Türklerde Devlet Teşkilatı’nın “Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı” konusudur. Tablo 4.50’de görüleceği üzere, bu konunun öğretiminde tarih öğretmeni çok büyük bir oranda erkeklere ait unvan, meslek ve sıfatları kullanmıştır. Yine Tablo 4.50’de görüleceği üzere en sık padişah (7), vezir-i azam (4), hükümdar (3) ve sadrazam (3) ifadeleri kullanılmıştır. Kadınlar için ise sadece iki defa carie ifadesinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4.50.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesi Olan Türklerde Devlet Teşkilâtı Ünitesinde Yer Alan Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Hakan (1)	Hükümdar (3)	Vezir-i Azam (4)	Sultan (3)	Padişah (7)
Vezir (2)	Şeyhülislâm (2)	Sadrâzam (3)	Şehzade (2)	Kadı (3)
Vali (2)	Nişancı (1)	Kaptan-ı Derya (1)	Defterdar (1)	Yeniçeri (2)
Devşirme (2)	Yeniçeri Ağası (2)			
Kadın				
				Cariye (2)

Yukarıdaki veriler “Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı” konusunun öğretimi sürecinde tarih öğretmenin erkekleri temsil eden bir dille konuyu öğrettiği görülmektedir. Kadından ise, sadece iki kez alt bir seviyede bahsedilmiştir.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilâtı konusunun öğretiminde tarih öğretmeni bir dizi isim kullanmıştır. Toplumsal cinsiyet açısından incelendiği zaman bu isimlerin tamamının erkeklere ait olduğu görülmektedir. Bu isimler şunlardır; Fatih Sultan

Mehmet (5), Kanuni Sultan Süleyman (4), I. Ahmet (2), Osman Gazi (2), Kutadgu Bilig (1) ve Derviş Sarı Saltuk (1).

Tarih öğretmeni dersin öğretim sürecinde cinsiyetçilik yapan ifadeler de yer vermiştir. Cinsiyetçilik yapan ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Ülke padişahın sadece oğullarının mülküdür, kadınlarının ve kızlarının bir hakkı yoktur.
- İlim adamı
- Sarayda eğitim alanlar erkek çocuklardır.
- Hanedanın sadece en büyük erkek çocuğu tahta geçsin diye bir sistem getirildi.
- Kanuni esasi ile hanedanın en yaşlı erkek üyesi veliaht olarak kabul edildi.
- Kanuni oğluna nasihat etmiştir.
- Veliaht erkeklerden olabiliyordu.

Yukarıdaki ifadeler erkeklere yönelik cinsiyetçilik yapan ifadeler olup, bu konunun öğretimi de erkek merkezli bir anlatıyla yapılmıştır. O dönemde her ne kadar erkek merkezli bir yönetim anlayışı da olsa, ders anlatılırken kadınlara neden yönetimde yer verilmediği, o dönemki şartların neden erkekler lehine olduğu açıklanabilirdi.

Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı, Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişimler Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

11. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan ilk konu, Türklerde Toplum Yapısı olan II. ünitenin “Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı, Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim” konusudur. Tablo 4.51’de görüleceği üzere, Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı, Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim konusunun öğretiminde tarih öğretmeni, diğer tarih öğretmenleri gibi dersinde ağırlıklı olarak devleti yönetenlerle ilgili olarak unvan, meslek ve sıfatları kullanmıştır. Tabloda görüleceği üzere bu konunun öğretiminde en sık kullanılan ifadeler padişah (7), sultan (5), sadrazam (4) ve vezir-i azam (3)’dır. Bu konunun öğretiminde tarih öğretmeni kunduracı (1), arkadaş (1), fakir (1) ve gureba gibi sıradan insanlara yönelik ifadeler de yer vermiştir.

Toplumsal cinsiyet temsili noktasında konunun öğretimi değerlendirildiği zaman kadın ve kız ifadelerine de yer verildiği görülmektedir. Dersin öğretiminde padişah eşi (2) ve padişah kızı (1) gibi devleti yönetenlerin eş ve çocuklarından bahsetmenin yanında gelin (1), dadı (1), anne (1) ve kadın davetli (1) gibi sıradan kadınlara yönelik ifadelerin de kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4.51.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesi Olan Türklerde Toplum Yapısı Ünitesinde Yer Alan Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı ve Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim Konularının Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Sultan (5)	Padişah (7)	Yönetici (3)	Vezir-i Azam (3)	Hâkim (2)
Süvari (1)	Sadrazam (4)	Ahi (2)	Şeyh (2)	Kadı (3)
Sipahi (2)	Gureba (1)	Vali (3)	Cömert (1)	Yeniçeri (3)
Devşirme (2)	Kunduracı (1)	Ulufeci (1)	Hoca (1)	Arkadaş(1)
Fakir (1)				
Kadın				
Kız Evi (1)	Kadın Davetli (1)	Gelin (2)	Dadı (1)	Cariye (3)
Padişah Eşi (2)	Padişah Kızı (1)	Anne (4)		

Yukarıda açıklandığı üzere konu yapı itibariyle toplumun bütün katmanlarından bahsedilmesi gereken bir konudur. Buna rağmen konunun öğretiminde kadınların istenilen seviyede temsil edilmediği görülmektedir.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı ve Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim konusunun öğretiminde tarih öğretmeni konuyla ilgili farklı isimler kullanmıştır. Bu isimler daha ziyade erkeklere ait isimler olup ünitenin öğretiminde kadın isimleri de kullanılmıştır. Erkek isimlerinde Sultan Mehmet Han (3), II. Mahmut (2) ve Sultan Abdülmecit (2) gibi devlet yöneticilerine ait erkek isimlerinin yanı sıra, Busbeq (1), Şemsüddin Ahi Ahmet (1) ve Ahmet Cevdet Paşa (1) gibi yazar

ve bürokrat isimleri de kullanılmıştır. Tarih öğretmeni erkeklerin yanı sıra az da olsa Nilüfer Hatun (1), Mihrimah (1) ve Fatma Aliye (1) gibi devleti yönetenlerin eş ve yakınlarının yanında, toplumun üst düzeyinde olan kadınlardan da bahsetmiştir.

Konunun öğretiminde tarih öğretmeni özellikle Fatma Aliye vurgusu yapmış ve Fatma Aliye'nin Osmanlı toplumunda yaptığı çalışmalarla ilk kadın hakları savunucusu olduğu üzerinde durmuştur. Buna ilaveten öğretmen, kadının sosyal hayatta aktif bir şekilde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Tarih öğretmeni ders anlatım sürecinde bir dizi cinsiyetçilik yapan ifadeyi de kullanmıştır. Bu ifadeler şu şekildedir;

- Yalnızca erkek çocuklar devşiriliyordu. Onlardan bu tür işleri yapmaları bekleniyordu.
- Sonuçta kız çocuklarının Osmanlı yönetiminde söz sahibi olması mümkün değildi.
- Ailenin reisi şimdi olduğu gibi o zaman da babaydı.
- Kadın sağlıklı, iffetli ve evi korumada kudretli kişiydi.
- O dönemde kadının görevi çocuğunu bakıp büyütme olarak görülüyordu.
- Aile, karı- koca ve çocuklardan ibarettir.

11. sınıf tarih ders kitabının II. ünitesi olan Türklerde Toplum Yapısı'nın Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı ve Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim konusunun öğretiminin gözlemi sonucunda, tarih öğretmenin erkek merkezli bir öğretim yaptığı görülmüştür. Erkekler genelde devleti yöneten üst düzey devlet adamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilaveten, konunun öğretim sürecinde kadınlardan da bahsedilmiştir. Diğer konuların öğretiminin aksine tarih öğretmeni dersinde yönetici aileye mensup kadınların yanında azda olsa sıradan kadınlardan da bahsetmiştir. Tarih öğretmeni diğer öğretmenlerin yaptığı gibi dersinde cinsiyetçilik yapan ifadelere yer vermiştir.

Osmanlı Devletinde Hukuk Konusu

Konu Anlatımında Geçen Unvan, Meslek ve Sıfatlar:

11. sınıf tarih dersinde gözlemi yapılan son konu, III. ünite olan Türklerde Hukuk ünitesinin Osmanlı Devleti'nde Hukuk konusudur. Tablo 4.52'te görüleceği

üzere tarih öğretmeni konunun öğretiminde bir dizi unvan, meslek ve sıfat kullanmıştır. Tablo 4.52’de görüleceği üzere öğretmen daha sık sultan (4), paşa (4), hükümdar (3), vali (3) ve naib (2) gibi devlet yönetiminde olan kişilere ait unvan, meslek ve sıfatları kullanmıştır. Buna ilaveten, tüccar (2), vatandaş (2), asker (1), gezgin (1) ve memur (1) gibi sıradan halktan da bahsedilmiştir. Tabloda görüleceği üzere konunun öğretiminde öğretmen kadınlara yönelik sadece “kadın” (1) ifadesini kullanmıştır.

Tablo 4.52.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesi Olan Türklerde Hukuk Ünitesinde Yer Alan Osmanlı Devleti’nde Hukuk Konusunun Öğretiminde Kullanılan Unvan, Meslek ve Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek				
Sultan (4)	Hükümdar (3)	Katil Padişah (1)	Padişah (2)	Şeyhülislâm (2)
Vali (3)	Ayan (2)	Sipahi (2)	Paşa (4)	Naib (2)
Müfettiş (1)	Yönetici (1)	Memur (1)	Gezgin (1)	Asker (1)
Reis (1)	Vatandaş (2)	Yönetici (1)	Tüccar (2)	
Kadın				
Kadın (1)				

Yukarıdaki verilere dayalı olarak konunun erkek merkezli bir anlayışla öğretildiği görülmektedir.

Konu Anlatımında Geçen İsimler ve Cinsiyetçilik Yapan İfadeler:

Osmanlı Devleti’nde Hukuk konusunun öğretiminde tarih öğretmeni bir dizi isim kullanmıştır. Bu isimler: Fatih Sultan Mehmet (3), Kanuni Sultan Süleyman (5), II. Mahmut (2), Ahmet Cevdet Paşa (2) ve Alemdar Mustafa Paşa (1)’dir. Bu isimlerin tamamının erkeklere ait olması, tarih dersinin erkek merkezli olarak anlatımının göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Konunun öğretiminde tarih öğretmeni cinsiyetçilik yapan ifade olarak sık sık devlet adamı ifadesini kullanmıştır.

10. ve 11. sınıf tarih derslerinin öğretimine yönelik yapılan gözlemler neticesinde, tarih öğretmenlerinin tarih derslerini erkek merkezli bir anlayışla öğrettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler derslerinde daha ziyade devleti yöneten

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

10. sınıf tarih ders kitabının birinci ünitesinde toplam 77 isim vardır. Bu isimlerin 67 tanesi erkeklere ait olup, sadece 10 tanesi kadınlara aittir. Bu üniteye erkek isimlerinin kadınlara oranı neredeyse yedi katıdır. Bunlara ek olarak, ünitenin metin ve görsellerinde erkek ve kız çocuk ismi bulunmamaktadır. Metin içerisinde geçen cümlelerde oğlu ve kızı olarak belirtilen isimler vardır ancak bunlar çocuk değildir.

Tablo 4.53'te görüleceği üzere birinci üniteye en sık tekrar edilen isim 45 tekrarla *Osman Bey* ismidir. Bu ismi, 39 tekrarla *I. Murat* ve 29 tekrarla *Timur* ismi izlemektedir. Kadınların isimleri ise yine Tablo 4.53'te görüleceği gibi birer defa tekrarlanmıştır. Elde edilen veriler, üniteye kadınlara yok denecek kadar az yer verildiğini göstermektedir.

Tablo 4.53.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek				
Osman (Gazi) Bey (45)	I. Murat (39)	Timur (29)	II. Murat (26)	Mehmet Çelebi (21)
Kadın				
Nilüfer Hatun (1)	Emine (1)	Bala (1)	Gülçiçek (1)	Teodora (1)

10. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinde erkek isimlerinin sıkça tekrar edilmesine karşın, Tablo 4.53'te görüldüğü üzere, üniteye kadınların isimlerinin tekrar sıklığının 1'den fazla olmaması, toplumsal cinsiyet temsili açısından kadınların yeterli düzeyde temsil edilmediğini göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

Ders kitabı analizinde cevabı aranan diğer bir soru ise, her bir üniteye geçen sıfatların neler olduğuydu. İncelenen bu üniteye toplam 66 sıfat bulunmakta olup, bu

sıfatların tamamı erkeklere aittir. Kadınlarla ilgili herhangi bir sıfat kullanımı söz konusu değildir. Tablo 4.54’te görüleceği üzere erkekler için en sık kullanılan sıfat “adaletli” iken bu sıfatı, “hareketli”, “askeri deha”, “söz tutan” ve “yiğit” sıfatları takip etmektedir.

Tablo 4.54.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo

Erkek				
Adaletli (5)	Hareketli (4)	Askeri Deha (3)	Söz Tutan (3)	Yiğit (3)

Tabloda görüldüğü gibi kadın, erkek çocuk ve kız çocuk için herhangi bir sıfat kullanılmamıştır. Erkekler için kullanılan bu sıfatlar, olumlu ve onları öven, yücelten, hâkimiyetini ortaya koyan, her konuda iyi olduğunu gösteren sıfatlardan oluşmaktadır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

10. sınıf tarih ders kitabının içerik analizinde metin ve görsellerde incelenen bir diğer konu ise, metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan, meslek isimleri, bu cinsiyetlerin (erkek, kadın, erkek çocuk ve kız çocuk) yerlerini tutabilen kelimeler ve kullanım sıklıklarıdır.

10. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinde yer alan unvanlar incelendiği zaman, üniteye erkekler için 107 kullanım yer alırken kadınlar için 5 unvan kullanımı yer almaktadır. Tablo 4.55’de görüleceği üzere, en ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan 103 tekrarla “Bey”dir. İkinci sırada 33 tekrarla “Asker” ve üçüncü sırada ise 26 tekrarla “Padişah” unvanları yer almaktadır.

Tablo 4.55.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Bey (103)	Asker (33)	Padişah (26)	Oğul-Oğlan (24)	Hükümdar (18)
Kadın				
Hatun (8)	Anne (7)	Eş (1)	Hala (1)	Saray Kadınları (1)

Tablo 4.55’de görüldüğü üzere kadınlar için en sık kullanılan unvanlar 8 tekrarla “Hatun” ve 7 tekrarla “Anne”dir. Buna ilaveten 7 tekrarla “Erkek Çocuk” ifadesi geçmektedir. Görüldüğü gibi bu üniteye kadınlar çok pasif unvanlarla temsil edilmektedirler. Yukarıdaki veriler, 10. sınıf tarih ders kitabının birinci ünitesinde meslek ve unvan açısından kadınların yok denecek kadar az temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca, erkek çocuklardan çok az bir oranda bahsedilirken kız çocuklardan hiç bahsedilmemiştir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Ünite, kadın ve erkeğin metinlerde konuşturulma oranı açısından incelendiği zaman, metinlerde erkeklere ait 4 yerde toplam 11 konuşma bulunmaktadır. Bunların 9’u diyalog iken 2’si de nasihattir. Bu diyalog ve nasihatler incelendiği zaman, bunlarda kadınların yer almadığı görülmektedir. Bu üniteye metinlerde en fazla diyalog I. Murat ve Evrenoz Gazi arasında geçmektedir.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Metinlerde incelenen bir diğer konu ise, kadın ve erkek üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadelerin neler olduğudur. İnceleme sonucunda metinlerde kadınlarla ilgili 2, erkeklerle ilgili 6 olmak üzere toplam 8 cinsiyetçilik yapan ifadeye rastlanılmıştır.

Tablo 4.56’da görüleceği üzere kadınlar üzerinde cinsiyetçilik yapan ifadeler “Hatun” ve “Saray Kadınları”dır. Buna ilaveten, erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Bey”, “Oğul-Oğlan” ve “Beylik”tir.

Tablo 4.56.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Erkek ve Kadın İçin Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Erkek		
Bey (103)	Oğul-Oğlan (88)	Beylik (64)
Acemi Oğlan (10)	Devlet Adamı (8)	Beylerbeyi (5)
Kadın		
Hatun (8)		Saray Kadınları (1)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, 10. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinde her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır. Ancak erkekler üzerinden çok daha fazla cinsiyetçilik yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

Bu bölümde 10. sınıf tarih ders kitabında yer alan görsellerin analizi sonucunda ortaya çıkan verilere dayalı olarak görsellerde toplumsal cinsiyet temsili açıklanacaktır. Bu üniteye toplam 50 görsel bulunmakta olup, Tablo 4.57’de görüleceği üzere görseller arasında en fazla olan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “tablo” ve “portre”dir.

Tablo 4.57.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (12)	Tablo (9)	Portre (8)	Harita (7)	Temsili Resim (6)
Minyatür (3)	Sembol (2)	Tarih Şeridi (1)	Şema (1)	Grafik (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Bu üniteye görsellerde sayılabilen 77 erkek yer almaktadır. Görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, sayfa 28’de “Osmanlı Ordusu Sefere Giderken” adlı minyatürde ve sayfa 31’de “Haliç Tersanesi’ni Gösteren Resim”de çoğunluğun erkek olduğu görülmekle birlikte diğerlerinin cinsiyetlerinin ve sayılarının tespiti güçtür. Bu üniteye görsellerde kadın, erkek çocuk ve kız çocuk yoktur.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitede yer alan görsellerde kadınların ve kız çocuklarının temsil edilmedikleri görülmektedir. Görsellerde yer alan toplam 77 erkeğin 13 'ü padişah/sultan, 24'ü paşa gibi üst düzey yöneticiler ve 1'i şehzadedir. Çoğunluğu asker, geri kalanlar ise halktan insanlardır. Tablo 4.58'de görüleceği üzere üniteye yer alan görsellerdeki insanların çoğunluğu yönetici sınıftan olduğu için, bunların mesleğini devlet yöneticiliği olarak tanımlamak mümkündür.

Tablo 4.58.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Yıldırım Beyazıt (3)	Osman Bey (2)	Ertuğrul Bey (1)	I.Murat (1)	II. Murat (1)
Gündüz Alp (1)	Mehmet Çelebi (1)	Orhan Bey (1)	Timur (1)	

Erkeklerin görsellerinde bulunan diğer kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir.

Görsellerde incelenen diğer bir konu ise, görsellerde kişilerin nasıl sunulduğuyla ilgilidir. Tablo 4.59'da görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuşlardır.

Tablo 4.59.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	11
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	5
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere bu üniteadaki görsellerde sadece erkekler temsil edilmektedir. Kadınların ve kız çocukların üniteadaki görsellerde yer almaması, bu materyallerin erkek dominant bir anlayışla hazırlandığını ortaya çıkarmaktadır. Her iki cinsiyetin aynı görselde yer almaması da ayrı bir temsil sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Elde edilen verilere dayalı olarak bu ünite kadınların, kız ve erkek çocuklarının yeterince temsil edilmediği ortaya çıkmaktadır. Ünite kullanılan sıfatlarda, diyaloglarda, nasihatlerde ve görsellerde kadınlara yer verilmemiştir. Kadınlara sadece metinlerde kullanılan isim ve unvanlarda rastlanılmaktadır. Kadınlar için kullanılan isim ve unvan sayıları erkeklerle karşılaştırıldığında oranlarının çok az olduğu görülmektedir.

10. Sınıf II. Ünite: Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600)-(Sayfa: 36-87)

II. ünite Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselişiyle ilgili konuları kapsamaktadır. Ünite toplam sekiz alt konu bulunmakta olup, bu konuların başlıkları şu şekildedir;

- I. Konu: İstanbul'un Fethi
- II. Konu: Osmanlılarda Yönetim, Askeri Teşkilât ve Eğitim
- III. Konu: Avrupa'daki Gelişmeler
- IV. Konu: I. Selim (Yavuz) Dönemi (1512-1520)
- V. Konu: Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Gelişmeler ve Toplum Yapısı
- VI. Konu: Kanuni Dönemindeki Siyasi Olaylar
- VII. Konu: Osmanlı'da Hukuk, Bilim, Teknoloji ve Sanat Alanındaki Gelişmeler
- VIII. Konu: Reform Hareketleri

II. ünite 48 sayfa olup, üniteadaki toplam görsel sayısı 129'dur. *II. Mehmet* ünite bahsedilen ilk cinsiyet olup, *II. Mehmet*'ten sayfa 39'da bahsedilmektedir. Kadın cinsiyetinden ise ilk defa sayfa 44'te bahsedilmekte olup, bu kişi *Sultan Mehmet*'in annesi *Hüma Hatun* olup, *Hüma Hatun*, *Fatih Sultan Mehmet*'in annesi olduğu için metinde yer almıştır.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

10. sınıf tarih ders kitabının ikinci ünitesinde toplam 115 isim vardır. Bu isimlerin 110 tanesi erkeklere aitken sadece 5 tanesi kadınlara aittir. Bunlara ek olarak, ünitenin metinlerinde ve görsellerinde kız ve erkek çocuk ismi bulunmamaktadır. Tablo 4.60’da görüleceği üzere, II. ünite de en sık tekrar edilen isim 54 tekrarla *Fatih Sultan Mehmet* ismidir. Bu ismi, 51 tekrarla *Kanuni Sultan Süleyman* ve 28 tekrarla *Yavuz Sultan Selim* ismi izlemektedir. Yukarıda bahsedildiği üzere ünite de kadın ismi olarak beş isim bulunmakta ve bunların her birisinin tekrar sıklığı birdir.

Tablo 4.60.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek				
Fatih Sultan Mehmet (54)	Kanuni Sultan Süleyman (51)	Yavuz Sultan Selim (28)	Yıldırım Bayezit (26)	Luther (17)
Kadın				
Gülbahar Hatun (1)	Hüma (1)	Hafsa Hatun (1)	Mona Lisa (1)	Meryem Ana (1)

Tablodaki veriler bu ünite de kadınlara yok denecek kadar az yer verildiğini göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

Ünite metinlerinde kullanılan sıfatlar açısından incelendiği zaman, metinlerde sadece erkeklere ait toplam 16 sıfatın olduğu görülmektedir. Buna karşın, metinlerde kadınlara ait sıfatlara rastlanılmamıştır. Tablo 4.61’de görüleceği üzere, erkekler için en sık kullanılan sıfatlar sırasıyla “hoşgörülü”, “adaletli”, “tecrübeli” ve “yetenekli”dir.

Tablo 4.61.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo

Erkek				
Hoşgörülü (6)	Adaletli (4)	Tecrübeli (3)	Yetenekli (3)	Azimli (2)

Yukarıda görüldüğü üzere II. ünitenin metinlerinde kadın, erkek ve kız çocuk için herhangi bir sıfat kullanılmamıştır. Erkekler için kullanılan sıfatlar olumlu sıfatlar olup, bu sıfatlar erkeği öven, yücelten, hâkimiyetini ortaya koyan ve her konuda iyi olduğunu göstermek için kullanılmaktadır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

Ünitedeki unvanlar incelendiği zaman, üniteye erkeklerle yönelik 188 unvan kullanılırken, bu sayı kadınlar için sadece 6’dır. Tablo 4.62’de görüleceği üzere, kullanılan unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan 79 tekrarla “Sultan”dır. İkinci sırada 65 tekrarla “Padişah” ve üçüncü sırada 34’er tekrarla “Kadı” ve “Asker” unvanları gelmektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvanlar 4 tekrarla “Anne” ve “Eş”dir. Bu unvanları 3’er tekrarla “Cariye”, “Hatun” ve “Hanım” unvanları takip etmektedir.

Tablo 4.62.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Sultan (79)	Padişah (65)	Kadı (34)	Asker (34)	Kral (17)
Kadın				
Anne (4)	Eş (4)	Cariye (3)	Hatun (3)	Hanım (3)
Erkek Çocuk				
Çocuk (6)	Ağabey (1)			Kardeş (1)

Tabloda görüldüğü gibi bu üniteye az da olsa kadınlar ve erkek çocuklar için de unvanlar kullanılmıştır. Üniteye kız çocuklarından bahsedilmediği için onlara yönelik her hangi bir ifadeye rastlanılmamıştır. Yukarıdaki verilerden anlaşılabileceği üzere, 10. sınıf tarih ders kitabının II. ünitesinde kullanılan unvanlar daha ziyade erkeklerle yönelik unvanlar olup, bu unvanlar devletin yönetimi ve askerliğe yöneliktir. Buna karşın metinlerde kadınlar daha ziyade pasif unvanlarla temsil edilmektedirler.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

II. ünite kadın ve erkeğin metinlerde konuşturulma oranı açısından incelendiği zaman, metinlerde 25 konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bu diyalogların bir tanesi hariç

geri kalanı erkeklere aittir. Divan-ı Hümayun başlığında verilen metinde konuşmalar, Vezir-i Azam, Kazasker, Kaptanı Derya, Defterdar, Nişancı, Yeniçeri Ağası arasında geçmektedir. Terzi Hasan ve eşinin yer aldığı metinde konuşmalar, terzi Hasan ve Vezir-i Azam, Kazasker ve Defterdar arasında geçmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere diyalogların biri hariç diğerleri sadece erkekler arasında yapılmıştır. Kadının yer aldığı konuşma metninde kadının adından ve yaptığı işten bahsedilmemektedir. Kişinin bir kadın olduğu ise sadece diyalog başında yer alan “eşi” kelimesinden anlaşılmaktadır.

Ünitede geçen metinlerde sadece bir vasiyet bulunmaktadır. Yavuz Sultan Selim’in torunlarına vasiyetidir. Burada geçen torunlar geleceğin padişahları olduğundan yine erkeklere yapılmış bir vasiyettir. Bu üniteye nasihate yer verilmemiştir.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Ünitedeki metinlerde her iki cinsiyete yönelik cinsiyetçilik yapan ifadeler bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre, metinlerde kadınlarla ilgili cinsiyetçilik yapan 3 adet ifade yer alırken, erkeklerle ilgili cinsiyetçilik yapan 14 ifade yer almaktadır. Tablo 4.63’te görüleceği üzere, kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Hatun”, “Hanım” ve “Kadın”dır. Buna karşın, erkek üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Bey”, “Beylik” ve “Beylerbeyi”dir.

Tablo 4.63.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Erkek			
Din Adamı (11)	Efendi (7)	Oğul-Oğlan (20)	Harem Ağası (1)
Sancak Beyi (10)	Akıncı Beyi (2)	Adam (2)	Beylik (64)
Beylerbeyi (25)	Devlet Adamı (8)	Sancak Beyi (1)	Acemi Oğlan (2)
Bey (103)	Yeniçeri Ağası (6)		
Kadın			
Hatun (7)	Kadın (1)		Hanım (3)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 10. sınıf tarih ders kitabının II. ünitesinde her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır. Ancak erkekler üzerinden yapılan cinsiyetçilik daha fazladır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

10. sınıf tarih ders kitabının II. ünitesinde farklı özelliklere sahip toplam 129 görsel bulunmaktadır. Tablo 4.64’te görüleceği üzere, bu üniteye en fazla olan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “portre” ve “tablo”dur.

Tablo 4.64.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (46)	Portre (20)	Tablo (16)	Minyatür (15)
Harita (7)	Temsili Resim (2)	Tarih Şeridi (2)	Grafik (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Bu üniteye görsellerde sayılabilen 375 erkek, 11 kadın, 5 erkek çocuk, 2 kız çocuk yer almaktadır. Portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, sayfa 41’de İstanbul’un fethi ile ilgili savaş sahnesini gösteren resimde ve sayfa 52’de Mehter Takımı’nı gösteren resimde görülenlerin tamamı erkek olmasına rağmen sayılamamaktadırlar. Sayfa 62’de İstanbul Kapalı Çarşı adlı resimde ve sayfa 81’de “Haliç’te Eğlenceleri Gösteren Minyatür”de pek çok kişi olduğu görülmesine karşın, bunların cinsiyetleri ve sayıları net olarak ortaya konamamaktadır.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Bu üniteye yer alan ve sayılabilen görsellerde 375 erkek bulunmaktadır. Bunların 10’u padişah/kral, 27’si paşa gibi üst düzey yöneticiler, 1’i patrik, geriye kalanların bir kısmı asker ve bir kısmı halktan insanlardır. Tablo 4.65’de görüleceği üzere üniteye yer alan görsellerdeki insanların çoğunluğu yönetici ve bilim insanlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.65.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
Fatih Sultan Mehmet (3)	III. Selim (1)	Michelangelo (1)	Kral Şarlken (1)
Kanuni Sultan Süleyman (2)	Mimar Sinan (1)	Leonardo (1)	Erasmus (1)
Yavuz Sultan Selim (1)	Piri Reis (1)	Shakespeare (1)	Galile (1)
Barbaros Hayrettin Paşa (1)	Ali Kuşçu (1)	Montaigne (1)	Luther (1)
Bartolomeu Diyaz (1)	John Cabot (1)	Patrik Ovakim (1)	Marco Polo (1)
Americo Vespuçi (1)	Macellan (1)	KristofColomb (1)	Cartier (1)
Vasco de Gama (1)			

Erkek görsellerinde bulunan diğer kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Bu kişiler, paşalar, vezirler, şeyhülislâm, askerler ve halktan insanlardır. Kadınların bulunduğu resimler ise metinde adı geçen kişilere ait değildir.

Görsellerde incelenen diğer bir konu ise, görsellerde kişilerin nasıl sunulduğuyla ilgilidir. Tablo 4.66’da görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuşlardır.

Tablo 4.66.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	28
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	21
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	5

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere bu üniteye görsellerin büyük çoğunluğu erkeklere aittir. Görsellerin çoğunluğunda erkeklerin kendilerinden emin ve tek başlarına sunuldukları görülmektedir. Buna karşın, kadınların bu üniteye nasıl temsil edildiği, yer aldıkları görsellerde gerek tek başlarına gerekse grup halinde gösterilip gösterilmediklerinden anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere dayalı olarak, bu üniteye metin ve görsellerde erkeklerin kadınlara oranla çok daha fazla temsil edildikleri

görülmektedir. Özellikle, isim, sıfat, unvan ve konuşmalarda erkekler hep ön plandadır. Buna ilaveten, cinsiyet üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadelerde de erkekler ön plandadır. Görsellerde erkek ve erkek çocuklar büyük oranda yer alırken, kadınların ve kız çocukların yok denecek kadar az bir oranda temsil edildiği görülmektedir.

10. Sınıf III. Ünite: Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)-(Sayfa: 88-115)

III. ünite Osmanlı Devleti'nin 17. yüzyılda yaşadığı olaylarla ilgilidir. Üniteye toplam üç alt konu bulunmakta olup, bunlar aşağıdaki gibidir:

- I. Konu: XVII. Yüzyılda Asya ve Avrupa
- II. Konu: XVII. Yüzyıl Islahatları
- III. Konu: IV. Mehmet Dönemi (1648- 1688)

Ünite toplam 24 sayfa olup, üniteye yer alan görsel sayısı 60'tır. *Mimar Sinan* sayfa 91'de ilk bahsedilen erkek cinsiyettir. Üniteye kadın cinsiyetinden ise ilk olarak sayfa 92'de geçen "Saray Kadınları" ifadesiyle bahsedilmektedir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

III. üniteye toplam 85 isim bulunmakta olup, bu isimlerin 77 tanesi erkeklere, geri kalan 8 tanesi ise kadınlara aittir. İncelemesi yapılan metin ve görsellerde kız ve erkek çocuk ismi bulunmamaktadır. Tablo 4.67'de görüleceği üzere, III. üniteye en sık tekrar edilen isim 26 tekrarla *IV. Murat*'tır Bu ismi 19 tekrarla *V. Mehmet* ve 14 tekrarla *II. Osman* ismi izlemektedir. Kadınlar arasında en sık tekrarlanan isim ise 7 tekrarla *Valide Sultan* ismidir.

Tablo 4.67.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek				
IV. Murat (26)	V. Mehmet (19)	II. Osman (14)	I. Ahmet (12)	Köprülü Mehmed Paşa (12)
Kadın				
Valide Sultan (7)		Hatice Turhan Sultan (2)		I. Elizabeth (2)
Mahpeyker Kösem Sultan (1)		Bibi Hanım (1)		

Bu ünite de diğer ünitelerde olduğu gibi erkek isimleri ağırlıktadır. Tablo 4.67’de görüldüğü üzere, erkek isimlerinin kadınlara oranı neredeyse 8 kat olup, ünite de erkek ve kız çocuk ismine rastlanmamıştır. Metin içerisinde “kızı” olarak geçen (*Kaya Sultan*) ismi vardır ancak çocuk değildir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

III. ünite de ki metinler kullanılan sıfatlar açısından incelendiği zaman, ünite de toplam 14 sıfatın olduğu ve bu sıfatların tamamının erkekler için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.68’de görüleceği üzere, en sık tekrarlanan sıfatların bir kısmı olumlu olup, diğer bir kısmı da olumsuzdur. Ünite de en sık tekrarlanan sıfat “Adaletsiz” ve “Genç”tir.

Tablo 4.68.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo

Erkek				
Adaletsiz (3)	Genç (3)	Disiplinsiz (2)	Cesur (2)	Zeki (2)

Elde edilen verilere dayalı olarak, bu ünite de kullanılan sıfatlarda kadınların yeterince temsil edilmediği anlaşılmaktadır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

10. sınıf tarih ders kitabının III. ünitesinde yer alan unvanlar incelendiği zaman, ünite de erkekler için 89, kadınlar için 9 unvanın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.69’da görüleceği üzere, ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan, 42 tekrarla “Paşa”dır. İkinci sırada ise 20’şer tekrarla “Asker” ve “Yeniçeri” unvanları yer almaktadır. Ünite de kadınlarla için en sık tekrarlanan unvan 13 tekrarla “Sultan” olup, bu unvanı, 12 tekrarla “Anne” takip etmektedir. Metinlerde çocuklara ait unvanlar incelendiği zaman, “Çocuk” unvanının 4 kere tekrarlandığı görülmektedir. Buna ilaveten, kız çocuklara yönelik “Kız” unvanı 1 kez tekrarlanmıştır.

Tablo 4.69.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Paşa (42)	Asker (20)	Yeniçeri (20)	Sadrazam (20)	Sultan (19)
Kadın				
Sultan (13)	Anne (12)	Valide (7)	Kadın (4)	Kraliçe (2)
Erkek Çocuk		Kız Çocuk		
Çocuk (4)		Kız (1)		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 10. sınıf tarih ders kitabı ünitesinde kullanılan unvanlar daha ziyade erkeklere yönelik unvanlar olup, bu unvanlar devletin yönetimi ve askerlikle ilgilidir. Buna karşın metinlerde kadınlar, daha ziyade pasif unvanlarla temsil edilmektedirler.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Ünitede 3 diyalogda toplam 24 konuşma yer almakta olup, metinlerde nasihate ve vasiyete yer verilmemiştir. Diyaloglar incelendiği zaman, “Yağız Osmanlı Devleti Hakkında Sorular Soruyor IV. Murat’ın Danışmanlarından Koçi Bey Cevap Veriyor” başlığında verilen metinde konuşmalar, Yağız ve Koçi Bey arasındadır. “Tütün ve Kahvehane Yasağı” başlığında verilen diğer bir diyalogda, konuşmalar Hasan, Mehmet, Bekir ve Tellal arasında geçmektedir. “Sadrazam Olurum Ancak...” başlığında verilen metinde ise konuşmalar Valide Sultan ve Köprülü Mehmet Paşa arasındadır. Bu diyalogların büyük çoğunluğu erkeklere ait olup, üniteye kız çocuklarının temsiline yönelik bir diyalog bulunmadığı, kadının temsiline yönelik diyaloglara ise yeterince yer verilmediği görülmektedir.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Ünitede her iki cinsiyete yönelik cinsiyetçilik yapan ifadeler rastlanmıştır. Kadınlar ve kız çocuklarıyla ilgili cinsiyetçilik yapan 4 ifade yer alırken, erkeklerle ilgili cinsiyetçilik yapan 8 ifade yer almaktadır. Tablo 4.70’de görüleceği üzere erkekler

üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Devlet Adamı”, “Efendi” ve “Oğul-Oğlan”dır. Buna karşın, kadınlar ve kız çocukları üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Valide”, “Saray Kadınları” ve “Kadın”dır.

Tablo 4.70.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Erkek			
Sancak Beyi (3)	Oğul-Oğlan (4)	Adam (3)	Efendi(5)
Saray Adamı (1)	Bey (14)	Devlet Adamı (13)	İlim Adamı (1)
Kadın			
Kız (1)	Kadın (4)	Valide (7)	Saray Kadınları (4)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 10. sınıf tarih ders kitabının III. ünitesinde her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır. Ancak erkekler üzerinden daha fazla cinsiyetçilik yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

10. sınıf tarih ders kitabının III. ünitesinde farklı özelliklere sahip toplam 60 görsel bulunmaktadır. Tablo 4.71’de görüleceği üzere, bu ünite de en fazla olan görseller sırasıyla “portre”, “resim” ve “temsili resim”dir.

Tablo 4.71.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Portre (20)	Resim (17)	Temsili Resim (10)	Tablo (4)
Harita (4)	Minyatür (3)	Tarih Şeridi (1)	Grafik (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Bu ünite deki görsellerde yer alan portrelerde ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde cinsiyetlerin kadına mı, yoksa erkeğe mi ait olduğu ayırt edilememektedir. Örneğin sayfa 91’de “Taç Mahal (Hindistan)” adlı resimde, pek çok insanın bu alanı gezmek için geldikleri görülüyor

ancak kişilerin cinsiyetleri ve sayıları belirlenememektedir. Buna ilaveten, sayfa 91'deki bir diğer görselde "Uluğbey Medresesi (Özbekistan)" adlı resimde, pek çok insanın bu alanı gezmek için geldikleri görülüyor, ancak kişilerin cinsiyetleri ve sayıları tespit edilememektedir. Ayrıca, sayfa 93, 103, 107, 108 ve 109'uncu sayfalardaki görsellerde yer alanların tamamı erkektir ancak bunlar sayılamamaktadır.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitede yer alan görsellerde sayılabilen 73 erkek ve 1 kadın bulunmaktadır. Buradaki erkeklerin 6'sı padişah, 1'i kral, 1'i kont, 15'i bilim insanı/aydın, 3'ü paşa/sadrazam gibi üst düzey yöneticiler, gerisi ise çoğunluğu asker olmakla beraber halktan insanlardır. Tablo 4.72'de görüleceği üzere üniteye yer alan görsellerdeki insanların çoğunluğu yönetici, yazar, şair ve bilim insanıdır. Görsellerde sayılabilen 1 kadın bulunmaktadır ve bu kişi İngiltere Kraliçesi'dir.

Tablo 4.72.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
II. Osman (1)	IV. Mehmet (1)	Nef'i (1)	Newton (2)
IV. Murat (2)	Evliya Çelebi (1)	İttri (1)	Pascal (1)
Kâtip Çelebi (2)	Nabi (1)	Galileo (1)	Köprülü Mehmet Paşa (1)
Tökeliîmre (1)	Naima (1)	Bacon (1)	Köprülü Fazıl Ahmet Paşa (1)
Karacaoğlu (1)	Copernicus (1)	Kepler (1)	Merzifonlu Kara Mustafa Paşa (1)
Kadın			
I.Elizabeth (1)			

Erkek görsellerinde bulunan diğer kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, bu üniteye yer alan görsellerde erkekler ön plana çıkarılmıştır. Görsellerde kadınlara yeterince yer verilmemesinin yanında, kız ve erkek çocuklarına da hiç yer verilmemiştir.

Görsellerde kişilerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.73'de görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuşlardır.

Tablo 4.73.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	25
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	9
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	2

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, III. üniteye yer alan görsellerin çoğunluğu erkeklerle ilgilidir. Erkekler görsellerde kendinden emin ve güçlü bir görüntü sergilemektedir. Görsellerde kadınlara ve çocuklara yeterince yer verilmemiştir.

Elde edilen verilerin ışığı altında, III. üniteye yer alan isim, sıfat ve unvanların büyük çoğunluğunun erkeklere ait olduğu görülmektedir. Erkekler için kullanılan sıfat ve unvanların çoğunluğu olumlu olup, erkekleri daha üstün ve güçlü göstermeye yöneliktir. Yukarıda bahsedildiği üzere görsellerde de erkeklerin, kadınlar ve çocuklara oranla daha fazla temsil edildiği görülmektedir.

10. Sınıf IV. Ünite: XVIII. Yüzyılda Değişim ve Diplomasi –(Sayfa: 116-147)

IV. ünite 18. yüzyılda Osmanlı Devleti ve Osmanlı Devleti'nin diğer devletlerle ilişkileriyle ilgilidir. Üniteye toplam yedi alt konu bulunmakta olup, bu konular aşağıdaki gibidir:

- I. Konu: XVIII. Yüzyılda Avrupa ve Osmanlı Devleti'nin Genel Durumu
- II. Konu: III. Ahmet Dönemi
- III. Konu: Avrupa'da Düşünce ve Ekonomi Alanındaki Gelişmeler
- IV. Konu: Rusya'nın Gelişme Politikası ve Osmanlı Rus İlişkileri
- V. Konu: Amerika Birleşik Devletleri'nin Kurulması ve Fransız İhtilâli
- VI. Konu: III. Selim Dönemi
- VII. Konu: XVIII. Yüzyılda Osmanlı Devleti'ndeki Değişim ve Islahatlar

10. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesi toplam 28 sayfa olup, bu üniteye yer alan toplam görsel sayısı 51'dir. Üniteye bahsedilen ilk cinsiyet sayfa 119'da yer alan *III. Selim*'dir. Kadın cinsiyetinden ilk defa sayfa 120'de *III. Ahmet*'in annesi *Rabia Gülnuş Sultan* vesilesiyle bahsedilmiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

Üniteye toplam 60 isim bulunmakta olup, bu isimlerin 55 tanesi erkeklere, geri kalan 5 isim ise kadınlara aittir. Üniteye kız ve erkek çocuklarını temsilen isim yer almamaktadır. Tablo 4.74'de görüleceği üzere, bu üniteye en fazla tekrar edilen isim 33 tekrarla *III. Selim*'in ismidir. Bu ismi, 15 tekrarla *II. Ahmet* ve 28. *Mehmet Çelebi* takip etmektedir. Kadınlar arasında en sık tekrarlanan isim ise, 2 tekrarla *Lady Montagü* ismidir.

Tablo 4.74.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek		
III. Selim (33)	II. Ahmet (15)	28.Mehmet Çelebi (15)
Koca Yusuf Paşa (10)	Napolyon Bonopart (10)	
Kadın		
Lady Montagü (2)	Mihrişah Sultan (1)	Çariçe (1)
II. Katerina (1)		

Yukarıdaki tabloda gösterilen kadınların ve erkeklerin üniteye yer alma oranı, incelenen ilk üç üniteyle paralellik göstermektedir. Diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de erkekler lehine ve kadınlar aleyhine bir temsil görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

IV. üniteye kullanılan sıfatlar incelendiği zaman, üniteye toplam 6 sıfatın olduğu görülür. Bu sıfatların tamamı erkeklere ait olup, kadınlara, kız çocuk ve erkek çocuklara yönelik olarak bu üniteye sıfatların olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.75'de görüleceği

üzere erkekler için en sık kullanılan sıfatlar sırasıyla “Genç”, “Çalışkan”, “Zeki”, “Zarif” ve “Savaşçı”dır.

Tablo 4.75.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo

Erkek				
Genç (2)	Çalışkan (1)	Zeki (1)	Zarif (1)	Savaşçı (1)

Yukarıdaki tabloda verilen sıfatlar incelendiği zaman, IV. üniteye erkeklerle yönelik olarak kullanılan sıfatların daha ziyade pozitif ve onları yücelten sıfatlar olduğu görülür.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

10. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinde yer alan unvanlar incelendiği zaman, üniteye erkekler için 87 unvan kullanılırken, kadınlar için 5 unvan kullanıldığı görülmektedir. Tablo 4.76’da görüleceği üzere, en ön plana çıkan unvanlar erkeklerle ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan 24 tekrarla “Paşa”dır. İkinci sırada ise 19 tekrarla “Padişah” unvanı izlemektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvan 2’şer tekrarla “Anne”, “Sultan”, “Kadın” ve “Lady” unvanlarıdır.

Tablo 4.76.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Paşa (24)	Padişah (19)	Ayan (16)	Elçi (16)	Düşünür (16)
Kadın				
Anne (2)	Sultan (2)	Kadın (2)	Lady (2)	Çariçe (1)

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklerle yönelik unvanların yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten,

ünitede kız ve erkek çocuklarına yönelik unvanların bulunmaması, ünitede erkek temsiline merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Ünitede sadece 1 diyalog ve 15 konuşma yer almaktadır. Buna ilaveten, metinlerde 1 nasihatın bulunduğu görülmektedir. Diyalog ve nasihat erkeklere yöneliktir. Ünitedeki diyaloglar incelendiği zaman, “Nizam-ı Cedit” başlığında verilen metinde konuşmalar, III. Selim ve Koca Yusuf Paşa’nın arasında geçmektedir. Buna ilaveten, “Devlet Adamlarına Öğütler” başlığı altında, defterdar Sarı Mehmet Paşa’nın devlet adamlarına nasihatleri yer almaktadır. Bu ünitede kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik olarak diyalog ve nasihat bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

10. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinde cinsiyetçilik yapan ifadelerle bakıldığında Tablo 4.77’de görüleceği üzere erkeklere yönelik 6, kadınlara yönelik ise 1 cinsiyetçilik yapan ifade bulunmaktadır.

Tablo 4.77.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Erkek			
Efendi (8)	Devlet Adamı (6)	Er (2)	Oğul-Oğlan (1)
Beylerbeyi (1)	Adam (1)		
Kadın			
Kadın (2)			

Tablo 4.77’de görüldüğü üzere, kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifade “Kadın”dır. Erkeklere yönelik en sık cinsiyetçilik yapılan ifade 8 tekrarla “Efendi”dir. Bu ifadeyi 6 tekrarla “Devlet Adamı” ve 2 tekrarla “Er” izlemektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 10. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinde her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır. Ancak erkekler üzerinden çok daha fazla yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

10. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinde farklı özelliklere sahip olan toplam 51 görsel yer almaktadır. Tablo 4.78’de görüleceği üzere bu görsellerden sayı olarak en fazla olan görsel çeşitleri “resim”, “portre” ve “temsili resim”dir.

Tablo 4.78.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (15)	Portre (9)	Temsili Resim (9)	Tablo (6)
Harita (8)	Minyatür (2)	Tarih Şeridi (2)	

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Bu ünite de yer alan görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin, sayfa 117’deki padişah ve etrafındaki paşalar ve askerlerini sarayın dışarısında düzenlenen bir törende gösteren resimde kaç kişinin olduğu sayılamamaktadır. Buna ilaveten, sayfa 130’da “Rus Donanmasının Çeşme Baskını Gösteren Temsili Resim”de denizde savaşan insanlar tasvir edilmektedir. Bu temsili resimde yer alan erkeklerin sayıları sayılamamaktadır. Benzer şekilde sayfa 132’de “Yedi Yıl Savaşlarını Anlatan Temsili Resim”de de savaşan erkeklerin sayıları sayılamamaktadır. Ayrıca, sayfa 135’te “Fransız İhtilali’ni Gösteren Temsili Resim”de bulunanların cinsiyetleri ve sayıları belli değildir. Son olarak, sayfa 141’de “ Babıali’den Bir Görünüm” adlı resimde binanın dışında kişiler bulunmaktadır ancak ne cinsiyetleri ne de sayıları belli değildir.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünite de yer alan görsellerde sayılabilen 57 erkek, 5 kadın ve 1 çocuk bulunmaktadır. Burada yer alan erkeklerden 4’ü padişah/sultan, 4’ü paşa gibi üst düzey yöneticiler, 1’i çar, 1’i imparator, 2’si kral, 2’si bilim insanı/aydın, gerisi asker ve halktan insanlardır. Görsellerde 5 kadın yer almaktadır. Bu kişiler halktan insanlardır. Görsellerde 1 de çocuk yer almaktadır ancak cinsiyeti anlaşılamamaktadır.

Tablo 4.79.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
III. Selim (2)	III. Ahmet (1)	Napolyon Bonapart (1)	William Pitt (1)
II. Josef (1)	I.Petro (1)	Jean J. Rousseau (1)	John Locke (1)

Erkek görsellerinde yukarıdaki kişilerin dışındaki kişilerin ve kadın görsellerinde bulunan kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılabacağı üzere, bu üniteye de erkekler ön plana çıkarılmıştır. Görsellerde kadınlara yeterince yer verilmemesinin yanında, kız ve erkek çocuklarına da (1 çocuk var ama cinsiyeti anlaşılamamaktadır) yer verilmemiştir.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.80’de görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuşlardır.

Tablo 4.80.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	1
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	10
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	9
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere bu üniteye yer alan görsellerde ağırlıklı olarak erkekler temsil edilmektedir. Diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de erkekler kadınlara oranla daha aktif, yöneten ve üst düzey konumunda temsil edilmişlerdir.

IV. üniteyle ilgili olarak elde edilen verilere dayalı olarak, metinlerde yer alan isim ve unvanların büyük çoğunlukla erkeklere ait olduğu görülmektedir. Buna ilaveten, metinlerdeki sıfatların tamamı erkeklere ait olup kadınlara yönelik sıfat yer

almamaktadır. Üniteadaki görsellerde de benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Görsellerin çoğunluğunda erkekler temsil edilmekte olup, kadınların temsil edildiği görsellerde ise, kadınların daha alt rollerde temsil edildiği görülmektedir.

10. Sınıf V. Ünite: En Uzun Yüzyıl (1800-1922)-(Sayfa: 148-210)

V. ünite 19. yüzyılın başlangıcından devletin yıkılışına kadar geçen sürede yaşanan olayları incelemektedir. Üniteye toplam altı alt konu bulunmakta olup, bu konular aşağıdaki gibidir:

- 1. Konu: XIX. Yüzyıl Başlarında Asya ve Avrupa
- 2. Konu: II. Mahmut Dönemi Siyasi Olayları
- 3. Konu: Tanzimat'tan Meşrutiyete
- 4. Konu: Osmanlı Devleti'nde Anayasal Düzene Geçiş ve Siyasi Gelişmeler
- 5. Konu: XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Kültürel Gelişmeler
- 6. Konu: XX. Yüzyılda Osmanlı Devleti ve Savaşlar

Ünite toplam 60 sayfa olup, bu üniteye yer alan görsel sayısı 115'tir. İngiltere Kralı *IV. George* sayfa 151'de ünitenin ilk bahsedilen cinsiyetidir. Kadından ise ilk defa sayfa 152'de *II. Mahmut*'un annesi *Nakşidil Valide Sultan* vesilesiyle bahsedilmiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

Üniteye toplam 175 isim bulunmaktadır. Bu isimlerin 135 tanesi erkeklere, geri kalan 22 tanesi ise kadınlara aittir. Üniteye kız ve erkek çocuklarına ait isim bulunmamaktadır. Tablo 4.81'de görüleceği üzere, bu üniteye en fazla tekrar edilen isim 55 tekrarla *II. Mahmut* ismidir. Bu ismi 39 tekrarla *Mustafa Kemal Atatürk* ve 30 tekrarla *Kavalalı Mehmet Ali Paşa* takip etmektedir. Kadınlar arasında en sık tekrarlanan isim ise, 4 tekrarla *Nene Hatun* ismidir.

Tablo 4.81.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek				
II. Mahmut (55)	Mustafa Kemal Atatürk (39)	Kavalalı Mehmet Ali Paşa (30)	II. Abdülhamit (21)	I.Abdülmecit (19)
Kadın				
Nene Hatun (4)	Florence Nightingale (3)	Fatma Aliye (3)	Halide Edip Adivar (2)	

Yukarıdaki tabloda gösterilen kadınların ve erkeklerin üniteye yer alma oranı incelenen ilk dört üniteyle paralellik göstermektedir. Diğer ünitelerde olduğu gibi bu üniteye de metinlerde erkekler lehine ve kadınlar aleyhine bir temsil görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

V. üniteye kullanılan sıfatlar incelendiği zaman, üniteye toplam 36 sıfatın olduğu görülür. Bu sıfatların 33'ü erkeklere 1'i erkek çocuklara ve 3'ü kadınlara ait olup, kız çocuklarına yönelik bu üniteye sıfatın olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.82'de görüleceği üzere erkekler için en sık kullanılan sıfatlar sırasıyla "Genç", "İkiyüzlü", "Hasta" ve "Kör"dür. Erkek çocuk için kullanılan sıfat 2 tekrarla "Yetim"dir.

Tablo 4.82.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek			
Genç (8)	İkiyüzlü (4)	Hasta (2)	Kör (2)
Kadın			
Şefkatli (1)	Dul (2)	Yaşlı (1)	

Yukarıdaki tabloda verilen sıfatlar incelendiği zaman, V. üniteye erkeklere yönelik olarak kullanılan sıfatların hem pozitif hem de negatif olduğu görülür. Buna

ilaveten, V. ünite de kadınlara yönelik olarak kullanılan sıfatların biri hariç diğer ikisi olumsuz anlam ifade etmektedir.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

V. ünite de yer alan unvanlar incelendiği zaman, ünite de erkeklere yönelik 140 unvan kullanılırken, kadınlar için bu sayının 20 olduğu görülür. Tablo 4.83’de görüleceği üzere ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan 74 tekrarla “Paşa” unvanıdır. İkinci sırada ise 43 tekrarla “Padişah” ve üçüncü sırada 40 tekrarla “Asker” unvanı izlemektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvanlar ise 26 tekrarla “Kadın”, 10 tekrarla “Kız” ve 5 tekrarla “Eş” unvanlarıdır. Erkek çocuk için kullanılan 1 unvan vardır, o da 3 tekrarla “Çocuk”tur.

Tablo 4.83.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo

Erkek				
Paşa (74)	Padişah (43)	Asker (40)	Ayan (20)	Büyükelçi (17)
Kadın				
Kadın (26)	Kız (10)	Eş (5)	Şehit (3)	Anne (3)
Erkek Çocuk				
Çocuk (3)				

Yukarıdaki verilere dayalı olarak, ünitenin genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten, ünite de kız çocuklarına yönelik unvanların bulunmaması, ünite de erkek temsiline merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Bu ünite de toplam 3 diyalog bulunmakta olup, bu diyaloglarda hepsi erkeklere ait 25 karşılıklı konuşma yer almaktadır. Ünite deki diyaloglar incelendiği zaman, ilk diyalog Padişah II. Mahmut, Şeyhülislâm Tahir Efendi ve Yeniçeri Ağası Celalettin

Ağa arasında geçmektedir. İkinci diyalog, “Hasta Adam İfadesi Nereden Geliyor?” başlığı altında, Rus Çarı I. Nikola ve İngiliz elçisi Sir Hamilton Seymour arasında geçmektedir. Diğer bir diyalog, “Bursa Kapalı Çarşısı'nda lonca kethüdası, kumaş tüccarı ve çırağı, Avrupa'da yaşanan Sanayi İnkılâbının Osmanlı Devleti'ne etkileri hakkında sohbet ediyorlar” başlığı altında verilmiştir. Bu üniteye yer alan diyalogların tamamı erkeklere ait olup, kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik diyalog ve nasihat bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

V. üniteye cinsiyetçilik yapan ifadeler incelendiğinde, erkeklere yönelik 16, kadınlar için ise 7 cinsiyetçilik yapan ifadenin olduğu görülmektedir. Tablo 4.84'de görüleceği üzere, erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Oğul-Oğlan”, “Efendi”, “Erkek” ve “Hasta Adam”dır.

Tablo 4.84.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Erkek						
Adam (4)		Oğul-Oğlan (11)		Er (1)		Yeniçeri Ağası (1)
Beylerbeyi (2)		Erkek (7)		Devlet Adamı (6)		Efendi (10)
İş Adamı (1)		Din Adamı (2)		Ağabey (2)		Düşünce Adamı (1)
Mehmetçik (1)		Hasta Adam (7)		Bey (13)		Ağa (3)
Kadın						
Kadın (26)	Bacı (1)	Kız (10)	Hanım (1)	Valide (2)	Gelin (1)	Hatun (4)

Yukarıda görüldüğü üzere, kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler “Kadın” “Kız”, “Hatun”, “Valide”, “Gelin” ve “Bacı”dır. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, 10. sınıf tarih ders kitabının V. ünitesinde her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır; ancak erkekler üzerinden çok daha fazla yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

V. ünite de farklı özelliklere sahip olan toplam 125 görsel yer almaktadır. Tablo 4.85’de görüleceği üzere bu ünite de en fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “portre” ve “tablo”dur.

Tablo 4.85.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (55)	Portre (30)	Tablo (21)	Harita (6)
Temsili Resim (5)	Sembol (3)	Tarih Şeridi (3)	Şema (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Bu ünite deki görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 148’deki resimde sarayın içerisinde düzenlenmekte olan bir törende pek çok kişi bulunmaktadır. Ancak, pek çok kişinin bulundu bu görseldeki kişiler sayısal olarak tespit edilememektedir. Bunun gibi sayfa 157, 160, 161, 170, 172, 183, 184, 187 ve 194’te bulunan görsellerdeki kişiler hep erkektir ve sayılamamaktadırlar.

Kadınların da yer aldığı sayfa 172’de “Sultan Abdülaziz’i Londra’da Kendi Şerefine Verilen Baloda Gösteren Tablo”da bir iç mekân içerisinde bulunan kadınlar ve erkekler var ancak sayıları belirsizdir. Çok şık giyinen kadınlar ve erkekler salon ortasında eğlenmek için toplanmışlar ve görselde insanların bir kısmı otururken, diğerleri ise ayakta tasvir edilmektedir. Buna ilaveten, sayfa 189’da “Darülfunun-u Şahane” adlı görselde binanın önünde oturan ve yürüyenler vardır, ancak ne cinsiyetleri ne de sayıları belli değildir.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünite de yer alan görsellerde sayılabilen 199 erkek, 5 erkek çocuk, 16 kadın ve 15 kız çocuk bulunmaktadır. Burada yer alan erkeklerin 4’ü padişah/sultan, 4’ü paşa gibi üst düzey yöneticiler, 1’i çar, 1’i imparator, 2’si kral, 2’si bilim insanı/aydın, gerisi asker ve halktan insanlardır. Görsellerde 16 kadın ve 15 kız çocuk yer almaktadır. Kadınların 2’si yazar/şair, diğerleri sıradan insanlardır.

Tablo 4.86.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinde Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
I.Alexander (2)	Lord Byron (1)	Ziya Gökalp (1)	Mustafa Kemal Atatürk (2)
IV. George (1)	Ziya Paşa (2)	Namık Kemal (2)	XVIII. Louis Philippe (1)
Metternich (2)	Ali Suavi (1)	III. Napolyon (1)	Ahmet Cevdet Paşa (1)
II. Mahmut (4)	Şinasi (1)	Tevfik Fikret (1)	Yahya Kemal Beyatlı (1)
Gladstone (1)	II. Willhelm (3)	Mehmet Akif (1)	Kavalalı Mehmet Ali Paşa (1)
I.Abdülmecit (3)	Talat Paşa (1)	II. Abdülhamit (1)	BogosNubar Paşa (1)
Mithat Paşa (1)	Enver Paşa (2)	Sultan Reşat (2)	Selim Sırrı Tarcan (1)
Cemal Paşa (1)			Sultan Abdülaziz (3)
Kadın			
Florance Nightingale (1)		Nene Hatun (1)	Fatma Aliye (1)
Halide Edip Adıvar (1)			

Erkek ve kadın görsellerinde, yukarıdaki kişilerin dışında, görsellerde bulunan kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılabileceği üzere, bu üniteye de erkekler ön plana çıkarılmıştır.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.87’de görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuşlardır.

Tablo 4.87.

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesindeki Görsellerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	5
Grup Halinde Kadınların ve Kız Çocuklarının Bulunduğu Resim Sayısı	1
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	35
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	21
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	9

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere görsellerde erkeklerin ne kadar bağımsız olduklarını tek başlarına görsellerde yer alışlarından anlaşılmaktadır. Aynı şekilde kadınların bu üniteye nasıl temsil edildiklerini görsellerde gerek tek başlarına gerekse grup hâlinde Görsellerde ne kadar yer alıp almadıklarından anlaşılmaktadır.

Elde edilen bilgiler ışığında, V. ünitenin gerek metinlerinde ve gerekse görsellerinde erkek ağırlıklı bir temsil olduğu görülmektedir. Metinlerdeki isim, sıfat ve unvanlar incelendiği zaman, erkeklerin ön planda olmasının yanında, onlardan olumlu bahsedildiği de görülmektedir. Bu ünite diğer ünitelerle karşılaştırıldığında, üniteye diğer ünitelere nazaran kadınlara yönelik daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak, özellikle II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet ile beraber kadınların toplumdaki önem ve rollerinin artması gösterilebilir.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabı'ndan Elde Edilen Veriler:

11. Sınıf Tarih Ders Kitabı'nda toplam altı ünite bulunmaktadır. Bu üniteler; Türklerde Devlet Teşkilatı, Türklerde Toplam Yapısı, Türklerde Hukuk, Türklerde Ekonomi, Türklerde Eğitim ve Türklerde Sanat ünitelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın konusu gereği bu ünitelerden sadece Osmanlı Devleti'yle ilgili olan konular içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu ünitelerden içerik analizi sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki gibidir.

11. Sınıf I. Ünite: Türklerde Devlet Teşkilatı

I. ünite Türk devletlerinde hukukla ilgilidir. Toplam 59 sayfadan oluşan bu üniteye ünite başlığı "Türklerde Devlet Teşkilatı" olup, araştırma çerçevesinde Osmanlı Devleti ile ilgili olan konular incelenmiştir. Analiz Osmanlı Devleti'nin teşkilatlanmasıyla ilgili konuları kapsamaktadır. Ünitenin incelenen konuları aşağıdaki üç temel konudan oluşmaktadır:

- A. Klasik Dönem Osmanlı Devlet Teşkilatı
- B. Tanzimat Dönemi Osmanlı Devlet Teşkilatı
- C. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Devlet Teşkilatı

Ünite toplam 25 sayfa olup, bu üniteye yer alan görsel sayısı 21'dir. Derviş Sarı Saltuk sayfa 30'da bahsedilen ilk cinsiyettir. Buna karşın üniteye kadından ilk defa sayfa 33'te bir cariyeyeyle ilgili bilgiler verirken bahsedilmiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

Ünitesinin Osmanlı tarihi konularını kapsayan metinlerinde toplam 50 isim kullanılmıştır. Bu isimlerin tamamı erkeklere ait olup, ünite, kadın, kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.88’de görüleceği üzere, ünite, en fazla tekrar edilen isim 13 tekrarla *II. Mahmut* ismidir. Bu ismi 11 tekrarla *Mustafa Reşit Paşa* ve 9 tekrarla *II. Abdülhamit* ismi takip etmektedir.

Tablo 4.88.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş İsmi Gösteren Tablo

Erkek				
II. Mahmut (13)	Mustafa Reşit Paşa (11)	II. Abdülhamit (9)	Fatih Sultan Mehmet (6)	III. Selim (6)

Yukarıdaki verilere dayalı olarak bu ünitenin erkek merkezli hazırlandığı, isim açısından kadınları ve çocukları temsil etmediği anlaşılmaktadır.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

Ünite, kullanılan sıfat sayısı toplam 9’dur. Metinlerde kullanılan sıfatların tamamı isimlerde olduğu gibi erkeklere aittir. Ünite, kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik sıfatların olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.89’da görüleceği üzere erkekler için en sık kullanılan sıfatlar sırasıyla “Genç”, “Akıllı”, “Lider” ve “Fakir”dir.

Tablo 4.89.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş Sıfatı Gösteren Tablo

Erkek			
Genç (8)	Akıllı (2)	Lider (2)	Fakir (2)

Yukarıdaki tabloda verilen sıfatlar incelendiği zaman, 11. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinde yer alan Osmanlı tarihi konularında erkeklere yönelik olarak kullanılan sıfatların daha ziyade pozitif ve erkekleri yücelten sıfatlar olduğu görülür.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

I. ünitedeki Osmanlı tarihi konularını içeren metinler incelendiği zaman, üniteye 124 unvan kullanıldığı görülür. Bu unvanların 120'si erkekler için kullanılırken, sadece 4 tanesi kadınlar için kullanılmıştır. Tablo 4.90'da görüleceği üzere en ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan 68 tekrarla “Padişah” unvanıdır. İkinci sırada ise 36 tekrarla “Paşa” ve üçüncü sırada 27 tekrarla “Asker” unvanı izlemektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvan 3 tekrarla “Kraliçe” unvanıdır.

Tablo 4.90.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Padişah (68)	Paşa (36)	Asker (27)	Sadrazam (19)	Ayan(18)
Kadın				
Cariye (1)	Kraliçe (3)	Kız (1)	Kadın (1)	

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin incelenen kısmının genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten, yine üniteye kız ve erkek çocuklara yönelik unvanların bulunmaması üniteye erkek temsiliinin merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Ünitenin Osmanlı tarihiyle ilgili bölümünde her hangi bir diyalog ve vasiyet bulunmamaktadır. Buna karşın konularda nasihatler vardır. İlk olarak, sayfa 30'da; “Osmanlıda Devlet Anlayışı” başlığında verilen metinde Kutadgu Bilig’de hükümdara (yani erkeklere) verilen öğüt yer almaktadır. İkinci olarak konularda Derviş Sarı Saltuk’un Osman Gazi’ye verdiği öğüt ve Fatih Sultan Mehmet’in veziriazamının hükümdarlara verdiği öğütler tespit edilmiştir. Buna ilaveten, “Kanuni’nin Oğluna Nasihati” başlığında verilen metinde I. Süleyman’ın oğlu Bayezit’e verdiği nasihati

vardır. Ayrıca, “Osmanlı Beyliği’nde Toprak Yönetimi” başlığında verilen metinde Osman Bey’in tımar sistemi için verdiği öğüt yer almaktadır. Burada yer alan nasihatlerin biri erkek çocuğuna diğerleri erkeklere yapılmıştır. Kadınlar ve kız çocuklarına yönelik her hangi bir nasihate yer verilmemiştir.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

11. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinin incelenen kısmında cinsiyetçilik yapan ifadeler bakıldığında erkeklere yönelik 13, kadınlara yönelik ise 2 cinsiyetçilik yapan ifadenin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.91’de görüleceği üzere, konularda erkek ve kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler “Kadın” ve “Kız”dır. Erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Beylerbeyi” ve “Bey”, “Oğul-Oğlan” ve “Sancak Beyi”dir.

Tablo 4.91.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Erkek			
Beylerbeyi (17)	Bey (17)	Oğul-Oğlan (9)	Sancak Beyi (5)
Erkek (2)	Efendi (2)	Acemi Oğlan (2)	Erkek Üye (1)
Erkek Nüfus (1)	Bekâr Erkek (1)	Erkek Evlat (1)	İlim Adamı (1)
Yeniçeri Ağası (1)			
Kadın			
Kadın (1)		Kız (1)	

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinin incelenen kısmında her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapılmıştır. Ancak erkekler üzerinden çok daha fazla yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

Ünitenin incelenen kısmında farklı özelliklere sahip olan 37 görsel yer almaktadır. Tablo 4.92’de görüleceği üzere en fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “tablo”, “temsili resim” ve “resim”dir.

Tablo 4.92.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Tablo (16)	Temsili Resim (10)	Resim (8)	Minyatür (2)	Harita (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Ünitedeki konularda yer alan görsellerin bir kısmında bazı kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 32’de “V.Mehmet Reşat’ın Kılıç Kuşanmak İçin Eyüp Sultana Gelişi” adlı resimde pek çok sayıda erkek yer almaktadır ancak sayılacak şekilde değildir. Bunların bir kısmı asker bir kısmı halktan insanlardır. İkinci olarak sayfa 38’de ortadaki görselde bir savaş alanı var ve buradaki kişiler de erkektir ancak kaç kişi oldukları sayılamamaktadır. Üçüncü olarak sayfa 45’te “Abdülmecit’i Eyüp’e Giderken Gösteren Temsili Resim” de yer alan kişilerin hepsi erkektir ve yine kaç kişi oldukları sayılamamaktadır. Buna ilaveten, sayfa 51’de II. Meşrutiyet’in ilan gününü gösteren kartpostal resmi yer almaktadır. Burada kadınlar ve erkek karışıktır ancak erkekler sayılamayacak kadar çokturlar. Sadece görünürde 4 kadın ve 1 erkek çocuk vardır ve bunlar at arabasının üzerindedirler. Ayrıca, sayfa 52’de “II. Meşrutiyet Dönemi’ne Ait Seçim Sandıkları” adlı resmin arka planında bir fotoğraf yer almaktadır Buradaki kişiler de erkektir ve sayılamayacak kadar çokturlar. Bunların da bir kısmı erkek çoğunluğu halktan insanlardır.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitenin incelenen bu kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 161 erkek, 5 kadın ve 1 erkek çocuk bulunmaktadır. Erkeklerin 10’u padişah/sultan, 9’u paşa gibi üst düzey yöneticiler, 1’i şehzade diğerleri ise askerler ve halktan insanlardır. Görsellerdeki kadınlar halktan insanlardır.

Tablo 4.93.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
Fatih Sultan Mehmet (1)	Osman Gazi (1)	Akçakoca (1)	Konuralp (1)
Kanuni Sultan Süleyman (1)	III. Selim (1)	Abdülmecit (2)	II. Abdülhamit (2)
Mustafa Reşit Paşa (1)	Niyazi Bey (1)	Enver Bey (1)	Sait Halim Paşa (1)
V. Mehmet Reşat (1)			

Erkek görsellerinde yukarıdaki kişilerin dışında ve kadın görsellerinde bulunan kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılabacağı üzere, bu üniteye de erkekler ön plana çıkarılmıştır.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.94’de görüleceği üzere, görsellerin çoğunda erkekler tek başına sunulmuştur.

Tablo 4.94.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının I. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	9
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	10
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	1

Yukarıdaki verilere dayanarak, bu üniteye erkek ve erkek çocukların resimlerdeki yer alış şekillerine bakıldığında, görsellerin de erkek baskın bir anlayışla hazırlandığı ortadadır.

Elde edilen verilere dayalı olarak, 11. sınıf tarih ders kitabının I. ünitesinde, Osmanlı tarihiyle ilgili konulardaki metin ve görsellerin erkek merkezli bir anlayışla

hazırlanıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle kadın, kız ve erkek çocuklara metin ve görsellerde yeterince yer verilmemiştir. Yapılan nasihatler erkeklere yöneliktir ve kadına burada da yer verilmemiştir. Erkekler için sıfat kullanımına karşılık kadın için hiç kullanılmamıştır. Metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan, meslek isimleri ya da bunların yerini tutan ifadelerde erkekler için kullanılan oran çok büyükken kadınlar için yok denecek kadar azdır. Aynı şekilde kadınlara oranla cinsiyet üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadelerde de erkekler için daha fazla yapılmıştır. Görsellerde erkeklere sıkça yer verilirken, bu materyallerde kadınların ve kız çocukların temsil düzeyi çok düşüktür.

11. Sınıf II. Ünite: Türklerde Toplum Yapısı

II. ünite “Türklerde Toplum Yapısı” ilgili olup, bu ünite Osmanlı Devletiyle ilgili olan konular incelenmiştir. Ünitenin incelenen konuları aşağıda yer alan toplam iki alt konudan oluşmaktadır:

- A. Klasik Dönem Osmanlı Toplum Yapısı (Sayfa: 79-90)
- B. Tanzimat’tan Sonra Osmanlı Toplum Yapısındaki Değişim (Sayfa: 90-94)

Ünite analiz edilen konular toplam 16 sayfa olup, bu konular içerisinde yer alan görsel sayısı 21’dir. *Fatih Sultan Mehmet*, incelemesi yapılan konular arasında sayfa 79’da ismi geçen ilk cinsiyettir. Kadın cinsiyetinden ise ilk defa sayfa 86’da bahsedilmektedir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

II. ünite analiz edilen konularda toplam 36 isim bulunmakta olup, bunların 33’ü erkeklere, 3’ü kadınlara aittir. İçerik analizine tabi tutulan konularda kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.95’de görüleceği üzere, bu ünite en fazla tekrar edilen isim 7 tekrarla *Fatih Sultan Mehmet*’tir. Bu ismi 2 tekrarla *II. Mahmut* ismi takip etmektedir. Bu ismin dışındakilerin hepsi 1’er kez tekrar edilmişlerdir. Aşağıdaki tabloda sadece en sık tekrarlananlara yer verilmiştir. Kadınların isimleri ise sadece 1’er kez tekrarlanan *Fatma Aliye*, *Mihrimah* ve *Nilüfer Hatun* isimleridir.

Tablo 4.95.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo

Erkek		
Fatih Sultan Mehmed (7)		II. Mahmut (2)
Kadın		
Fatma Aliye (1)	Mihrimah (1)	Nilüfer Hatun (1)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, erkeklerin ünitenin incelenen kısmında yer alma oranı diğer ünitelerle benzer şekilde kadınlardan çok fazladır. Başka bir deyişle diğer ünitelerde olduğu gibi, bu ünite de erkeklerin lehine bir temsil görülürken, kadınların, kız ve erkek çocukların aleyhine bir temsil görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

II. ünitenin incelenen kısmında kullanılan sıfatlar incelendiğinde, ünite de erkekler için 6, kadınlar için ise 4 olmak üzere toplam 10 sıfat kullanıldığı görülmektedir. Buna ilaveten, metinlerde kız ve erkek çocuklara yönelik sıfatların olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.96’da görüleceği üzere erkekler için en sık kullanılan sıfat “Fakir”dir. Diğer sıfatlar 1’er kez kullanılmışlardır. Kadınlar için kullanılan sıfatların hepsi 1’er kez kullanılmışlardır.

Tablo 4.96.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek					
Bilgin (1)	Liyakat Sahibi (1)	Cömert (1)	Fakir (2)	Kabiliyetli (1)	Kimsesiz (1)
Kadın					
Sağlıklı (1)	Yeterli (1)		Kudretli (1)		İffetli (1)

Yukarıdaki tabloda verilen sıfatlar incelendiği zaman, ünite de erkeklere yönelik olarak kullanılan sıfatların biri dışında hepsinin pozitif ve erkekleri yücelten sıfatlar olduğu görülür. Aynı şekilde kadınlar için kullanılan sıfatların tamamı pozitif ve kadınları yücelten sıfatlardır. Ayrıca bu ünitenin incelenen bu kısmında cinsiyet

verilmeden genel bir ifade içerisinde kadın ve erkek için Yaşlı (2) ve Gureba (2), çocuklar için Yetim (2) sıfatı kullanılmıştır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

II. ünitenin incelenen kısmındaki metinlerde yer alan unvanlara bakıldığı zaman, ünite de erkekler için 114 unvan kullanılırken, kadınlar için 13 unvan kullanılmıştır. Tablo 4.97’de görüleceği üzere en ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan 18 tekrarla “Çocuk” unvanıdır. İkinci sırada ise 15 tekrarla “Padişah” ve üçüncü sırada 14 tekrarla “Kadı” unvanı izlemektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvan 22 tekrarla “Kadın” unvanıdır. Bu unvanı 7 tekrarla “Kız” ve 4 tekrarla “Cariye” unvanları izlemektedir.

Tablo 4.97.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısmında En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Çocuk (18)	Padişah (15)	Kadı (14)	Oğul-Oğlan (13)	Sultan (8)
Kadın				
Kadın (22)	Kız (7)	Cariye (4)	Anne (3)	Eş (3)

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin incelenen bu kısmının genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten, yine ünite de kız ve erkek çocuklara yönelik unvanların bulunmaması ünite de erkek temsiliinin merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Bu ünitenin incelen kısmında her hangi bir diyalog, nasihat ve vasiyet bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Ünitenin incelenen kısmında cinsiyetçilik yapan ifadeler incelendiği zaman, erkeklere yönelik 7, kadınlara yönelik ise 5 cinsiyetçilik yapan ifadenin olduğu

görülmektedir. Tablo 4.98’de görüleceği üzere erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Oğul-Oğlan”, “Erkek” ve “Bey”dir. Buna karşın, kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan en sık kullanılan ifadeler “Kadın” ve “Kız”dır.

Tablo 4.98.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımında Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Erkek				
Adam (1)	Sancak Beyi (2)	Bey (5)	Oğul-Oğlan (13)	
Erkek (7)	Din Adamı (1)	Beylerbeyi (2)		
Kadın				
Kadın (22)	Kız (7)	Hatun (2)	Hanım (1)	Karı (1)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılabacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının II. ünitesinin incelenen kısmında her iki cinsiyet üzerinden de cinsiyetçilik yapıldığı anlaşılmaktadır. Cinsiyetçiliğin en çok erkekler üzerinden yapıldığı görülmektedir.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

II. ünitenin incelenen bu kısmında farklı özelliklere sahip olan toplam 21 görsel yer almaktadır. Tablo 4.99’da görüleceği üzere en fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “tablo” ve “portre”dir.

Tablo 4.99.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (15)	Tablo (4)	Portre (3)	Harita (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Diğer ünitelerde olduğu gibi, bu ünitenin incelenen kısmında yer alan görsellerde bazı kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 89’da “Bir Osmanlı Mesire Yeri Olan Kâğıthane” adlı görselde kadınlar ve erkekler yer almaktadırlar ancak sayılamamaktadırlar. Buna ilaveten, sayfa 91’de “Deniz Yoluyla Anadolu’ya Geçen Göçmenler” adlı görselde de aynı problem yaşanmaktadır. Ayrıca, sayfa 93’te “XIX Yüzyılda Her Alanda Olduğu

Gibi Giyim Kuşamda da Değişim Yaşandı” adlı görselde cinsiyetleri ve sayıları konusunda da aynı problem bulunmaktadır.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitenin incelenen bu kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 33 erkek, 2 erkek çocuk, 20 kadın ve 5 kız çocuk bulunmaktadır. Erkeklerin 7’ si padişah/sultan, 7’si paşa gibi üst düzey yöneticiler, geriye kalanlar asker ve halktan insanlardır. Kadınların hepsi halktan insanlardır.

Tablo 4.100.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek				
Fatih Sultan Mehmet (2)	Sokullu Mehmet Paşa (1)	Orhan Gazi (1)	II. Mahmut (1)	Yavuz Sultan Selim (1)

Erkeklerin bulunduğu görsellerde yukarıdaki kişilerin dışında diğer kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.101’de görüleceği üzere, resimlerde tek cinsiyet temsilinde erkeklere daha fazla yer verilmiştir. Buna karşın bu ünite kadınların ve erkeklerin bir arada bulunduğu resim sayısı diğer ünitelerdekilere nazaran daha fazladır.

Tablo 4.101.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının II. Ünitesinin İncelenen Kısımdaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	5
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	2
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	6

Yukarıdaki verilere dayalı olarak, bu ünitedeki resimlerde de toplumsal cinsiyet temsiliinde erkeklerin ön planda olduğu gör÷lmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu üniteyi değeriendirirsek bu ünitenin incelenen bu kısmında erkeklerin isimleri kadınlara göre çok fazla kullanılmıştır. Erkekler için sıfat kullanımıyla kadın için sıfat kullanımında yine erkekler önde olsa da sayı olarak birbirine yakındırlar. Metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan, meslek isimleri ya da bunların yerini tutan ifadelerde erkekler için kullanılan oran çok büyükken kadınlar için yok denecek kadar azdır. Aynı şekilde kadınlara oranla cinsiyet üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler de erkekler için daha fazla kullanılmıştır. Görsellerde erkekler daha fazla yer alsa da ünitenin incelenen bu kısmında kadın sayısı erkeklere yakın sayılabilir. Kız ve erkek çocuk görsellerinde kız çocuklar için kullanılan görsel sayısı daha fazladır.

11. Sınıf III. Ünite: Türklerde Hukuk

III. ünite “Türklerde Hukuk”la ilgili olup, toplam 31 sayfadan oluşmaktadır. Bu ünite çerçevesince incelenen konular Osmanlı Devleti’nde hukuk yapısı ile ilgili konuları kapsamaktadır. İncelemesi yapılan sayfa sayısı 16 olup bu sayfalar içerisinde toplam 22 görsel yer almaktadır.

Ünite de incelenen konular içerisinde Akkoyunlu hükümdarı *Uzun Hasan* sayfa 109’da bahsedilen ilk cinsiyettir. Kadına bu ünitenin incelenen bu kısmında hiçbir şekilde yer verilmemiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

III. ünitenin incelen kısmında toplam 17 isim bulunmaktadır. Bu isimlerin tamamı erkeklere ait olup, ünitenin incelenen bu kısmında kadın, kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.102’de gör÷leceğı üzere, bu ünite de en fazla tekrar edilen isim 10 tekrarla *II. Mahmut* ismidir. İkinci sırada 7 tekrarla *Fatih Sultan Mehmet* ve üçüncü sırada 5 tekrarla *II. Abdülhamit* ismi bulunmaktadır.

Tablo 4.102.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo

Erkek		
II. Mahmut (10)	Fatih Sultan Mehmet (7)	II. Abdülhamit (5)

Yukarıdaki tablodan anlaşılabacağı üzere ünitenin incelenen bu kısmında tamamen erkeklerden bahsedilmiş olup, kadınlara ve çocuklara hiç yer verilmemiştir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

III. ünitenin incelenen kısmında kullanılan sıfatlara bakıldığında, üniteye toplam 1 sıfatın erkek için kullanıldığı, kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik sıfatların olmadığı anlaşılmaktadır. İncelenen konularda yer alan sıfat “Genç”tir.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

III. ünitenin incelenen kısmında yer alan unvanlara bakıldığı zaman, üniteye erkekler için 54 unvan kullanılırken, kadınlar için her hangi bir unvan kullanılmamıştır. Tablo 4.103’de görüleceği üzere bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan 58 tekrarla “Kadı”dır. İkinci sırada ise 25 tekrarla “Padişah” ve üçüncü sırada 23 tekrarla “Sultan” unvanı gelmektedir.

Tablo 4.103.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda En Sık Tekrarlanan Beş Unvanı Gösteren Tablo

Erkek				
Kadı (58)	Padişah (25)	Sultan (23)	Paşa (8)	Memur (7)

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin incelenen bu kısmının tamamında toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından temsil edilmediği görülmektedir. Buna ilaveten, yine üniteye kız ve erkek çocuklarına yönelik unvanların bulunmaması üniteye erkek temsiliinin merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Ünitenin incelenen kısmındaki metinlerinde 1 diyalogda 2 konuşma bulunmaktadır. Bu diyalog “Dimitri ve bir kişi” arasında geçmektedir. Metinlerde kadınlarla ilgili diyalog bulunmamaktadır. Ünitenin incelenen bu kısmında nasihat ve vasiyet yer almamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

III. ünitenin incelenen kısmında cinsiyetçilik yapan ifadelere bakıldığında erkeklere yönelik 7 cinsiyetçilik yapan ifade bulunurken, kadınlara yönelik herhangi bir cinsiyetçilik yapan ifadenin olmadığı görülmektedir. Tablo 4.104’de görüleceği üzere, erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla 2’şer tekrarla “İlim Adamı”, “Din Adamı”, “Bey” ve “Beylerbeyi”dir.

Tablo 4.104.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda Kadın Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Din Adamı (2)	Beylerbeyi (2)	Oğul-Oğlan (1)	Devlet Adamı (1)
İlim Adamı (2)	Sancak Beyi (2)	Bey (1)	

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının III. ünitesinin incelenen kısmında erkek cinsiyeti üzerinden cinsiyetçilik yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

Ünitenin incelenen kısmında farklı özelliklere sahip olan toplam 22 görsel yer almaktadır. Tablo 4.105’de görüleceği üzere fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “temsili resim” ve “tablo” dur.

Tablo 4.105.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (7)	Temsili Resim (6)	Tablo (5)	Portre (2)	Karikatür (1)	Kavram Harita (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 116’da “Osmanlı Devleti’nin Son Dönemlerinde Kullanılan Adalet Bakanlığı Binası” adlı görselde bina önünde pek çok kişi vardır. Buna ilaveten, sayfa 117’de yer alan görselde arka planda bir caddede yürüyen pek çok insan bulunmaktadır. Ayrıca, sayfa 122’de “II. Meşrutiyet Döneminde Halk, Şikâyetini Adli Makama Topluca İletirken” adlı görselde bulunan kişilerin hepsinin erkek olduğu görülmektedir. Ancak bu kişilerin kaç kişi oldukları sayılamamaktadır. Yüz ifadeleri, büyük çoğunluğunun arkası dönük olduğundan, diğerlerinin de görülmediğinden yoktur.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitenin incelenen bu kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 34 erkek, 3 kadın bulunmaktadır. Erkeklerin 4 ‘ü padişah/sultan, 1’i paşa, 2’si kadı, 1’i papaz, geriye kalanlar asker ve halktan insanlardır. Kadınlar halktan insanlardır.

Tablo 4.106.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek		
Fatih Sultan Mehmet (1)	Mustafa Reşit Paşa (1)	II. Mahmut (1)
Sultan II. Abdülhamit (1)	Sultan Abdülmecit (1)	

Erkeklerin görsellerinde yukarıdaki kişilerin dışında yer alan diğer kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.107’de görüleceği üzere, resimlerde tek cinsiyet temsilinde erkeklere daha fazla yer verilmiştir. Buna karşın bu ünite kadınların ve erkeklerin bir arada bulunduğu resim sayısı diğer ünitelerdekilere nispeten daha fazladır.

Tablo 4.107.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının III. Ünitesinin İncelenen Kısımındaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	6
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	7
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	3

Yukarıdaki veriler, ünite metinlerde olduğu gibi resimlerde de erkeklerin kadınlara nazaran daha fazla yer aldığını ve toplumsal cinsiyet dengesine dikkat edilmediğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen verilere dayalı olarak, incelenen metinlerdeki isim, sıfat ve unvanların tamamen erkeklere ait olduğu ve kadınlarla ilgili isim, sıfat ve unvanlara rastlanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum incelenen metinlerdeki diyaloglar için de geçerlidir. Görsellerde ise temsil ağırlıklı olarak erkeklere aittir. Buna karşın, görsellerde kadınlara da yer verilmiştir.

11. Sınıf IV. Ünite: Türklerde Ekonomi

Ünite toplam 32 sayfadan meydana gelmekte olup, Türklerde ekonomiyle ilgili konuların sunumu yapılmaktadır. 11. sınıfın diğer ünitelerinde olduğu gibi bu ünite de Osmanlı tarihiyle ilgili konular incelenmiştir. Bu çerçevede “Osmanlı Ekonomisi” alt başlığı altında toplam 18 sayfanın incelenmesi yapılmıştır. İncelenen bölümdeki toplam görsel sayısı 29’dur. Konularda ilk bahsedilen cinsiyet sayfa 146’daki bir fırıncıdır. Konularda iki görsel hariç, kadına hiçbir şekilde yer verilmemiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

İncelemesi yapılan konularda toplam 9 isim kullanılmış olup, bu isimlerin tamamı erkeklere aittir. İncelenen metinlerde kadın, kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.108’de görüleceği üzere, bu ünite en fazla tekrar edilen isim 3 tekrarla *Bihruz Bey* ismidir. Bu ismi 2’şer tekrarla *II. Mahmut* ve *Hasan* ismi takip etmektedir.

Tablo 4.108.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo

Erkek		
Bihruz Bey (3)	II. Mahmut (2)	Hasan (2)

Yukarıdaki tabloda gösterilen erkeklerin ünite en fazla yer alma oranı, daha önce incelenen ünitelerle karşılaştırıldığında, sadece erkeklere yer verildiği görülmektedir. Diğer ünitelerde olduğu gibi burada da erkeklerin lehine bir temsil görülürken, kadınların, kız ve erkek çocukların aleyhine bir temsil görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

IV. ünitenin incelenen kısmında kullanılan sıfatlara bakıldığında, toplam 7 sıfatın kullanıldığı ve bu sıfatların tamamının erkeklere ait olup, kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik sıfatların olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.109’da görüleceği üzere erkekler için kullanılan sıfatlar sırasıyla “Güvenilir”, “Cömert”, “Doğru”, “Sır Saklayan”, “Tevazu Sahibi” ve “Sözünde Duran”dır.

Tablo 4.109.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek			
Güvenilir (2)	Sır Saklayan (1)	Sabırlı (1)	Cömert (1)
Doğru (1)	Tevazu Sahibi (1)	Sözünde Duran (1)	

Yukarıdaki tabloda verilen sıfatlar incelendiği zaman, incelemesi yapılan ünite konularında kullanılan sıfatlar, erkeklere yönelik pozitif ve onları yüceltmektedir.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

Ünitede incelemesi yapılan konularda toplam 93 unvan kullanılmıştır. Bu unvanların tamamı erkeklere ait olup, kadınlara yönelik unvanlar kullanılmamıştır. Tablo 4.110’da görüleceği üzere en ön plana çıkan erkeklere ait unvanlar arasında en sık tekrarlanan 22 tekrarla “Esnaf” unvanıdır. İkinci sırada ise 11 tekrarla “Tüccar” ve üçüncü sırada 7’şer tekrarla “Padişah” ve “Mültezim” unvanı izlemektedir.

Tablo 4.110.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo

Erkek		
Esnaf (22)	Padişah (7)	Mültezim (7)
Bey (6)	Girişimci (6)	Hayvancılıkla Uğraşan (6)

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların kullanıldığı, kadın, kız ve erkek çocuklara yönelik unvanların kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, yine ünite de kız ve erkek çocuklarına yönelik unvanların bulunmaması ünite de erkek temsili nin merkeze alındığını göstermektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Bu ünitenin incelen kısmında her hangi bir diyalog, nasihat ve vasiyet bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

11. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinin incelenen kısmında cinsiyetçilik yapan ifadeler e bakıldığında erkeklere yönelik 4 cinsiyetçilik yapan ifade bulunurken, kadınlara yönelik herhangi bir cinsiyetçilik yapan ifadenin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.111’de görüleceği üzere erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Adam”, “Oğul-Oğlan” ve “Devlet Adamı”dır.

Tablo 4.111.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Adam (3)	Oğul-Oğlan (3)	Devlet Adamı (2)	İş Adamı (1)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının IV. ünitesinin incelenen kısmında erkek cinsiyeti üzerinden cinsiyetçilik yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

IV. ünitenin incelenen kısmında farklı özelliklere sahip toplam 29 görsel yer almaktadır. Tablo 4.112’de görüleceği üzere en fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “resim”, “tablo”, “minyatür”, “harita” ve “kavram haritası”dır.

Tablo 4.112.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (19)	Tablo (6)	Minyatür (2)	Harita (1)	Kavram Haritası (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 149’da “ XX. Yüzyıl Başında İstanbul Limanı’na Mal Getiren Tekneler” adlı görselde limanda bulunan pek çok kişi olduğu görülmektedir. Bu kişilerin hepsi muhtemelen erkek olup, görselde de görüldüğü üzere eşya indirmektedirler. Eşya indirenlerin kişilerin kaç kişi oldukları sayılamamaktadır. İkinci olarak sayfa 153’te “ XIX. Yüzyıldan İtibaren Halk Pazarını Muhtesipler Yerine Zabıtalara Denetlemeye Başladı” adlı görselde bir Pazar yerinde alış veriş yapan insanlar ve satıcılar bulunmaktadır. Bu kişilerin hepsi erkektir. Kişilerin yüz ifadeleri görülememektedir. Buna ilaveten, sayfa 156’da “ XX. Yüzyılda

Nüfus Artışı ve Ekonomik Şartların İyileşmesi Şehirlere Olan Göçü Hızlandırmıştır” adlı görselde deniz kenarında bulunan pek çok insan bulunmaktadır. Kişilerin cinsiyetleri ve sayıları anlaşılamamaktadır. Ancak çoğunluğun erkek olabileceği görülmektedir. Yüz ifadeleri ve neler yaptıkları da görülememektedir. Ayrıca, sayfa 158’de “Sanayi İnkılabı Sonucunda Fabrikaların Kurulmasıyla Seri Üretime Geçilmiştir” adlı görselde sayılamayacak kadar çok kişi bulunmaktadır. Bu kişilerin görselden görülebildiği kadar erkek oldukları sanılmaktadır. Fabrikada çalışmaktadırlar. Yüz ifadeleri belirsizdir. Son olarak sayfa 162’de “Galata XIX. Yüzyılda Osmanlı Devletinin Finans Merkeziydi” adlı görselde insanlar günlük yaşamlarında sokakta yürürken görülmektedirler. Ancak bu kişiler sayılamayacak kadar çokturlar. Görselden anlaşıldığı kadarıyla sokaktaki insanlar erkektirler. Yüz ifadeleri görülememektedir.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitenin incelenen bu kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 89 erkek, 5 kadın ve 5 erkek çocuk bulunmaktadır. Bunların 1’i padişah/sultan, 1’i paşa gibi üst düzey yönetici, geriye kalanlar ise askerler ve halktan insanlardır. Görsellerde yer alan kadınlar da halktan insanlardır. Görsellerde kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.113’de görüleceği üzere, resimlerde tek cinsiyet temsilinde erkek ve erkek çocuklara daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 4.113.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının IV. Ünitesinin İncelenen Kısımındaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	11
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	2

Yukarıdaki veriler, bu ünite görsellerinin de erkek merkezli hazırlandığını ve görsellerde erkeklerin ve erkek çocukların, kadınlar ve kız çocuklara nazaran çok daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

IV. ünitenin incelenen kısmında, metinlerde yer alan isim, sıfat ve unvanların tamamen erkeklere ait olduğu görülmektedir. Buna ilaveten, görsellerde de çok büyük oranda erkeklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Görsellerde az sayıda kadın ve çocuk temsil edilmektedir.

11. Sınıf V. Ünite: Türklerde Eğitim

V. ünite “Türklerde Eğitim” başlığı altında olup, ünite Osmanlı Devleti’nde eğitimle ilgili incelemesi yapılan konular, Osmanlı Devleti’nde eğitim ve Tanzimat sonrası eğitimidir. İncelenen konular toplam 16 sayfa olup, bu konular içerisinde yer alan görsel sayısı 39’dur. İncelenen konular arasında bahsedilen ilk cinsiyet sayfa 182’deki şehzadelere atfen erkek cinsiyetidir. Kadın cinsiyetinden ise ilk olarak yine sayfa 182’de saray kadınlarıyla ilgili bilgi verirken bahsedilmiştir.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

V. ünitenin incelemesi yapılan metinlerinde toplam 90 isim bulunmaktadır. Bu isimlerin 88’i erkeklere, 2’si kadınlara aittir. Metinlerde kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.114’te görüleceği üzere, bu ünite en fazla tekrar edilen erkek isimler sırayla 17 tekrarla *Fatih Sultan Mehmet* ismidir. Bu ismi 13 tekrarla *Ali Kuşçu* ve 6’şar tekrarla *IV. Murat* ve *Uluğ Bey* ismi takip etmektedir. Kadınların isimleri ise 2 tekrarla *Kaya Sultan* ve 1 tekrarla *Bezm-i Alem* ismidir.

Tablo 4.114.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo

Erkek			
Fatih Sultan Mehmet (17)	Ali Kuşçu (13)	IV. Murat (6)	Uluğ Bey (6)
Kadın			
Kaya Sultan (2)		Bezm- ialem (1)	

Yukarıdaki veriler V. ünite konularında da erkek isimlerinin kadınlara nazaran çok fazla olduğunu göstermektedir. Diğer ünitelerde olduğu gibi kadınlar büyük oranda yönetici erkeklerle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Üniteye doğrudan kız ve erkek çocuklara atfen isim bulunmamaktadır.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

İncelemesi yapılan metinlerde 29 sıfat kullanılmıştır. Bu sıfatların 23'ü erkekler, 4'ü erkek çocuklar ve 2'si kadınlar için kullanılmıştır. Tablo 4.115'de görüleceği üzere erkekler için en sık kullanılan sıfatlar “Genç”, “Başarılı”, “Hasta”, “Yetenekli”, “Cahil” ve “Fakir”dir. Diğer sıfatlar 1'er kez kullanılmıştır. Erkek çocuklar için kullanılan sıfatlar 1'er tekrarla “Zeki”, “Fakir”, “Anlayışlı” ve “Uyanık” sıfatlarıdır. Kadınlar için kullanılan sıfatların hepsi 1'er kez kullanılan “Tecrübeli” ve “Bilgili” sıfatlarıdır.

Tablo 4.115.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Sıfatları Gösteren Tablo

Erkek					
Genç (4)	Hasta (3)	Başarılı (3)	Yetenekli (2)	Cahil (2)	Fakir (2)
Kadın					
Tecrübeli (1)			Bilgili (1)		
Erkek Çocuk					
Zeki (1)	Fakir (1)	Anlayışlı (1)		Uyanık (1)	

Yukarıdaki tabloda erkeklere yönelik verilen sıfatlar incelendiği zaman, bu sıfatların ikisi dışında hepsinin pozitif ve erkekleri yücelten sıfatlar olduğu görülür. Aynı şekilde kadınlar için kullanılan sıfatların tamamı pozitif ve kadınları yücelten sıfatlardır. Erkek çocuklar için kullanılan sıfatların da 1'i hariç hepsi pozitif ve erkek çocuklarını yücelten sıfatlardır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

İncelemesi yapılan metinlerde yer alan unvanlara bakıldığında zaman, üniteye erkekler için 90 unvan kullanılırken, kadınlar için 9 unvan kullanılmıştır. Metinlerde

diğer ünite metinlerde olduğu gibi erkeklere yönelik çok sayıda unvan kullanılmıştır. Tablo 4.116’da görüleceği üzere erkekler için kullanılan unvanlar arasında en sık tekrarlanan unvan 20 tekrarla “Çocuk” tur. İkinci sırada ise 18 tekrarla “Öğretmen” ve üçüncü sırada 17 tekrarla “Sıbyan” ve “Müderris” unvanı izlemektedir. Kadınlar için en sık tekrarlanan unvan 22 tekrarla “Kız” unvanıdır. Bu unvanı 4 tekrarla “Kadın” ve 2 tekrarla “Cariye” ve “Kalfa” unvanları izlemektedir.

Tablo 4.116.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo

Erkek				
Çocuk (20)	Öğretmen (18)	Sıbyan (17)	Müderris (17)	Bey (13)
Kadın				
Kız (22)	Kadın (4)	Cariye (2)	Kalfa (2)	

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin incelenen bu kısmının genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların çok fazla yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Bu ünitenin incelen kısmında herhangi bir diyalog, nasihat ve vasiyet bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

Ünite konuları cinsiyetçilik yapan ifadeler açısından incelendiğinde erkeklere yönelik 8, kadınlara yönelik ise 2 cinsiyetçilik yapan ifadenin olduğu görülmektedir. Tablo 4.117’de görüleceği üzere erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler sırasıyla “Bey”, “Efendi” ve “Adam”dır. Buna ilaveten, kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan en sık kullanılan ifadeler “Kız” ve “Kadın”dır.

Tablo 4.117.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Erkek			
Adam (9)	Beylerbeyi (1)	Bey (13)	Devlet Adamı (5)
Efendi (10)	Erkek (5)	Acemi Oğlan (6)	Düşünce Adamı (1)
Kadın			
Kız (22)		Kadın (4)	

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının V. ünitesinin incelenen kısmında erkek cinsiyeti üzerinden daha fazla cinsiyetçilik yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

V. ünitenin incelenen bu kısmında farklı özelliklere sahip olan toplam 39 görsel yer almaktadır. Tablo 4.118’de görüleceği üzere en fazla yer alan görsel çeşitleri sırasıyla “portre”, “resim”, “tablo”, “minyatür”, “temsili resim” ve “harita”dır.

Tablo 4.118.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Portre (14)	Resim (11)	Tablo (7)	Minyatür (4)	Temsili Resim (2)	Harita (1)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin; sayfa 184’te “Süleymaniye Medresesi”nde gezen insanlar var ancak sayıları ve cinsiyetleri belirsiz. Buna ilaveten, sayfa 197’de “1927’ye Kadar Eğitimine Devam Eden Merzifon Amerikan Koleji” adlı görselde pek çok insan bulunmaktadır. Ancak kişilerin cinsiyetleri ve sayıları belli değildir.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Ünitenin incelenen bu kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 81 erkek, 2 kadın, 18 erkek çocuk yer almaktadır. Bunların 3'ü padişah/sultan, 19'ü paşa gibi üst düzey yöneticiler ve bilim insanı/aydın kişiler, 1'i şehzade, geriye kalanlar ise asker ve halktan insanlardır. Kadınların bulunduğu görsellerdeki kadınlar da halktan insanlardır.

Tablo 4.119.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımda Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek			
Fatih Sultan Mehmet (2)	Kâtip Çelebi (2)	Lagari Hasan Çelebi (1)	Kadızzade-i Rumi (1)
Sabuncuoğlu Şerafeddin (2)	III. Selim (1)	Ahmet Cevdet Paşa (1)	Seydi Ali Reis (1)
Humbaracı Ahmet Paşa (1)	Ebussuud Efendi (1)	Ali Kuşçu (1)	Altuncuzade (1)
Takiyüddin Mehmet (1)	Evliya Çelebi (1)	Koçi Bey (1)	Piri Reis (1)
Hezarfen Ahmet Çelebi (1)			

Erkek görsellerinde yukarıdaki kişilerin dışında yer alan diğer kişilerin ve kadın görsellerinde bulunan kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, bu ünitedeki görsellerde de erkekler ön plana çıkarılmıştır.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.120'de görüleceği üzere, resimlerde tek cinsiyet temsilinde erkek ve erkek çocuklara daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 4.120.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının V. Ünitesinin İncelenen Kısımındaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	19
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	7
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	1

Yukarıdaki verilere dayalı olarak V. üniteadaki görsellerin büyük çoğunluğunda erkek ve erkek çocuklar tek başına bulunmaktadır. Başka bir deyişle incelenen konulardaki resimlerde kadınların ve kız çocuklarının aleyhine temsil problemi bulunmaktadır.

V. ünitenin incelenen kısmındaki metinlerinde kullanılan isim, sıfat ve unvanlarda çok büyük oranda erkeklere yer verilmiştir. Kadın, kız ve erkek çocuklar metinlerde yeterince temsil edilmemektedir. Görseller içinde aynı durum söz konusu olup, özellikle resimlerde çok büyük oranda erkeklerin temsil edildiği görülmektedir.

11. Sınıf VI. Ünite: Türklerde Sanat

VI. ünite “Türklerde Sanat” başlığı altında olup, toplam 31 sayfadan oluşmaktadır. Ünite “Osmanlı Sanatı” isimli alt başlık incelenmiş olup, incelenen kısmın sayfa sayısı 12 olup, bu kısımdaki görsel sayısı 46’dır. Mimar Sinan incelenen metinlerde sayfa 223’te bahsedilen ilk erkek kişidir. Buna ilaveten, Hüdavent Hatun sayfa 229’da bahsedilen ilk kadın şahsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Metinlerde Yer Alan İsimler:

VI. ünitenin incelenen kısmında toplam 30 isim bulunmaktadır. Bu isimlerin 28’i erkeklere, 2’si kadınlara aittir. Ünitenin incelenen kısmında kız ve erkek çocuk isimleri bulunmamaktadır. Tablo 4.121’de görüleceği üzere, bu ünite en fazla tekrar edilen erkek isimleri sırayla 9 tekrarla *Mimar Sinan* ismidir. Bu ismi 4 tekrarla *Fatih*

Sultan Mehmet ve *Sultan Ahmet* ismi takip etmektedir. Kadınların isimleri ise 1'er tekrarla *Hüdavent Hatun* ve *Mihrişah Sultan* isimleridir.

Tablo 4.121.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan İsimleri Gösteren Tablo

Erkek		
Mimar Sinan (9)	Fatih Sultan Mehmet (4)	Sultan Ahmet (4)
Kadın		
Kaya Sultan (2)	Bezmialem (1)	

Yukarıdaki veriler, incelenen metinlerdeki isimlerin çok büyük bir çoğunluğunun daha önceki ünite ve konularda olduğu gibi erkeklere ait olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle kullanılan isimlerde kadınlar ve çocuklar yeterince temsil edilmemektedir.

Metinlerde Yer Alan Sıfatlar:

VI. ünitenin incelenen kısmında kullanılan sıfatlara bakıldığında, üniteye 1 sıfat erkekler için kullanılırken kadın, kız ve erkek çocuklar için her hangi bir sıfat kullanılmamıştır. Erkekler için kullanılan bu sıfat 1 tekrarla “Ünlü” sıfatıdır.

Metinlerde Yer Alan Unvanlar:

VI. ünitenin incelenen kısmında yer alan unvanlara bakıldığı zaman, üniteye erkekler için 23 unvan kullanılırken, kadınlar için 2 unvan kullanılmıştır. Tablo 4.122’de görüleceği üzere en ön plana çıkan unvanlar erkeklere ait unvanlardır. Bu unvanlar arasında en sık tekrarlanan 10 tekrarla “Mimar”dır. İkinci sırada ise 9 tekrarla “Sultan” ve üçüncü sırada 6 tekrarla “Nakkaş” unvanı izlemektedir. Kadınlar için kullanılan unvanlar ise 1'er tekrarla “Hatun” ve “Kadın” unvanlarıdır.

Tablo 4.122.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında En Sık Tekrarlanan Unvanları Gösteren Tablo

Erkek			
Mimar (10)	Sultan (9)	Nakkaş (6)	Paşa (5)
Kadın			
Hatun (1)		Kadın (1)	

Yukarıdaki tabloda yer alan veriler incelendiği zaman, ünitenin incelenen bu kısmının genelinde toplumsal cinsiyet temsili açısından erkeklere yönelik unvanların çok fazla yer aldığı ve kadınların unvanlar açısından yeterince temsil edilmediği görülmektedir.

Metinlerde Yer Alan Konuşma, Nasihat ve Vasiyetlerde Toplumsal Cinsiyet Temsili:

Bu ünitenin incelen kısmında her hangi bir diyalog, nasihat ve vasiyet bulunmamaktadır.

Ders Kitabı Metinlerinde Kadın ve Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler

VI. ünitenin incelenen kısmında cinsiyetçilik yapan ifadelere bakıldığında erkeklere yönelik 3, kadınlara yönelik ise 1 cinsiyetçilik yapan ifadenin olduğu görülmektedir. Kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifade 1 tekrarla “Hatun” dur. Tablo 4.123’te görüleceği üzere erkekler üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler 1’er tekrarla “Bey”, “Ağa” ve “Oğul- Oğlan”dır.

Tablo 4.123.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımda Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeleri Gösteren Tablo

Bey (1)	Ağa (1)	Oğul- Oğlan (1)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere 11. sınıf tarih ders kitabının V. ünitesinin incelenen kısmında erkek cinsiyeti üzerinden daha fazla cinsiyetçilik yapılmıştır.

Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi

Bu ünite de incelemesi yapılan metinlerde farklı özelliklere sahip olan toplam 46 görsel yer almaktadır. Tablo 4.124’de görüleceği üzere bu görseller sırasıyla “resim”, “minyatür” ve “tablo”dur.

Tablo 4.124.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görselleri Gösteren Tablo

Resim (40)	Minyatür (3)	Tablo (2)

Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Temsili

Görsellerden portreler ve bazı resimlerde kişilerin cinsiyeti ve sayıları rahatlıkla seçilebilirken, bazı görsellerde bu mümkün değildir. Örneğin, sayfa 230’da “Topkapı Sarayı Babüsselam Kapısı” adlı görselde, Topkapı Sarayı’nı ziyaret için gelen ve ziyaretten dönen insanların fotoğraflandıklarını görüyoruz. Bu kişilerin cinsiyetleri ve sayıları belli değildir. Buna ilaveten, sayfa 232’de “ Vardar Köprüsü” adlı görselde yer alan kişilerin köprü üzerinden geçtiklerini ve bu anda fotoğraflandıklarını görüyoruz. Kişilerin cinsiyetleri ve sayıları belli değildir.

Görsellerde Yer Alan Cinsiyetlerin Sayı, Meslek ve Yaptıkları İşler:

Tablo 4.125’de görüleceği üzere ünitenin incelenen kısmında yer alan görsellerde sayılabilen 60 erkek, 8 kadın, 1 erkek çocuk ve 1 kız çocuk bulunmaktadır. Erkeklerin 2’si padişah/sultan, 12’si paşa gibi üst düzey yöneticiler, 1’i peygamber geriye kalanlar ise halktan insanlardır. Kadınlar ise halktan insanlardır.

Tablo 4.125.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımında Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kişiler

Erkek	
Fatih Sultan Mehmet (1)	Hız. İbrahim (1)

Erkek görsellerinde yukarıdaki kişilerin dışında ve kadın görsellerinde bulunan kişilerin kim oldukları metinde ya da resim alt bilgisinde verilmemiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, bu ünitedeki görsellerde de erkekler ön plana çıkarılmıştır.

Görsellerde farklı cinsiyetlerin nasıl sunulduğu incelendiği zaman, Tablo 4.126’da görüleceği üzere, resimlerde grup halinde erkek ve erkek çocuklara daha fazla yer verilmiştir.

Tablo 4.126.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının VI. Ünitesinin İncelenen Kısımındaki Resimlerde Farklı Cinsiyetlerin Bulunma Sıklığı

Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	0
Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	1
Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı	4
Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı	3

Yukarıdaki verilere dayalı olarak incelemesi yapılan konularda yer alan görsellerdeki resimlerde erkek ve erkek çocuk temsiline daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın daha önceki ünite ve konularla mukayese edildiği zaman, VI. ünite de incelemesi yapılan konuların görsellerinde kadınlara ve kız çocuklarına daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, incelenen konunun sanatla ilgili olması olabilir.

Elde edilen verilere dayalı olarak, incelemesi yapılan konulardaki metinlerde kullanılan isim ve unvanların çok büyük çoğunluğunun erkeklere ait olduğu görülür. Buna ilaveten, metinlerde kullanılan sıfatlarda kadınlara ve çocuklara yönelik sıfat bulunmamaktadır. Görsellerde de erkek egemen bir temsil olmasına karşın, daha önce incelenen konu ve ünitelere nazaran daha iyi bir temsiline olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Tarih öğretmenlerinin 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, konuyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma problemini aydınlatmak için anket, mülâkat, gözlem ve doküman analizinden elde edilen veriler, her bir alt problem esas alınarak aşağıda açıklanmıştır. Sonuç bölümünü takiben, verilere dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsil oranı nedir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

İçerik analizinden elde edilen verilere dayalı olarak 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde ve metinlerde kadınların, kız ve erkek çocukların temsili yok denecek kadar azdır. Ders kitaplarında erkekler hem metinlerde hem de görsellerde çok fazla temsil edilmişlerdir. Örneğin 10. sınıf tarih ders kitabında yer alan 5 üniteye toplam 444 adet erkek ve erkek çocuk ismine karşılık kız çocuklar ve kadınlar için 50 adet isim, erkek çocuk ve erkeklerle ilgili toplam 136 sıfata karşılık kız çocuklar ve kadınlar için 3 adet sıfat kullanılmıştır. Metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan ve mesleklerde erkek çocuklar ve erkekler için toplam 611, kız çocuklar ve kadınlar için ise 45 adet kullanım söz konusudur. Buna ilaveten metinlerde erkeklere yönelik 50 cinsiyetçilik yapan ifade varken, kadınlara yönelik cinsiyetçilik yapan ifade sayısı 17’dir.

10. sınıf tarih ders kitabı ünitelerindeki görsellerde 781 erkek ve 10 erkek çocuğa karşılık, 33 kadın ve 17 kız çocuk sayılabilmektedir. Erkek çocuklar ve erkekler bu ünitelerde toplam 109, kadınlar ise sadece 8 görselde tek başlarına gösterilmişlerdir.

Görsellerde erkekler ve erkek çocuklar 65, kadınlar ve kız çocukları ise 2 görselde grup halinde sunulmuşlardır. Her iki cinsiyetin bir arada olduğu görsel sayısı 16'dır.

Araştırmada kullanılan 10. sınıf tarih ders kitabı üniteleri içerisinde kadınlara ve kız çocuklarına yönelik en az temsil II. ve IV. ünitelerdedir. II. ünite kadınlara ilgili toplam 7 ifade varken, IV. ünite bu sayı 6'dır.

11. sınıf tarih ders kitabında yer alan 6 ünite toplam 225 erkek ve erkek çocuk ismine karşılık kız çocuk ve kadınlar için 7 adet isim, erkek çocuk ve erkeklerle ilgili toplam 51 sıfata karşılık kız çocuklar ve kadınlar için 6 adet sıfat kullanılmıştır. Metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan ve meslekler, erkek çocuklar ve erkekler için toplam 494, kız çocuklar ve kadınlar için 28 adet kullanım söz konusudur. Buna ilaveten metinlerde erkeklere yönelik 42 cinsiyetçilik yapan ifade varken, kadınlara yönelik cinsiyetçilik yapan ifade sayısı 10'dur.

11. sınıf tarih ders kitabının ünitelerindeki görsellerde 458 erkek, 27 erkek çocuğa karşılık 43 kadın ve 6 kız çocuk sayılabilmektedir. Erkek çocuklar ve erkekler bu ünitelerde toplam 41, kadınlar ve kız çocukları ise sadece 2 görselde tek başlarına gösterilmişlerdir. Görsellerde erkekler ve erkek çocuklar 41, kadınlar ve kız çocukları 2 görselde grup halinde sunulmuşlardır. Her iki cinsiyetin bir arada olduğu görsel sayısı 16'dır.

Araştırmada kullanılan 11. sınıf tarih ders kitabının incelenen üniteleri içerisinde kadınlara ve kız çocuklarına yönelik en az temsil III., IV. ve VI. ünitelerdedir. Kadınlar ve kız çocuklarla ilgili VI. ünite 1 ifadeye yer verilirken, III. ve IV. ünitelerde hiçbir ifadeye yer verilmemektedir.

İçerik analizinden de anlaşılacağı üzere 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları erkek unsurların hâkim olduğu bir anlayışla hazırlanmış olup, gerek metinlerde gerek görsellerde kadına çok az yer verilmiştir. Her iki ders kitabında toplam 669 erkek ve erkek çocuk ismine karşılık 57 kadın ve kız çocuk ismi bulunmaktadır. Metinlerde geçen diyaloglarda erkek çocuk ve erkeklerle ilgili toplam 12 diyalog yer alırken bunlardan 2'sinde kız çocukları ve kadınlar yer almaktadır. Erkek çocuk ve erkeklerle ilgili toplam 187 sıfat kullanılırken kız çocuklar ve kadınlar için 9 sıfat kullanılmıştır. Metinlerde her iki cinsiyet için kullanılan unvan ve mesleklerde erkek çocuklar ve erkekler için 1105, kız çocuklar ve kadınlar için sadece 73 unvan ve meslek

kullanılmıştır. Ders kitaplarında erkek üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler toplam 92 iken kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler 27'dir.

Ders kitaplarında yer alan ünitelerdeki görsellerde toplam 1239 erkek ve 37 erkek çocuk görseli sayılabilirken, 76 kadın ve 23 kız çocuk görseli sayılabilmektedir. Ayrıca görsellerde erkekler ve erkek çocuklar 150, kadınlar ve kız çocukları ise 10 görselde tek başlarına gösterilmişlerdir. Görsellerde erkekler ve erkek çocuklar 106, kadınlar ve kız çocukları 4 görselde grup halinde sunulmuşlardır. Her iki cinsiyetin bir arada olduğu görsel sayısı ise 32'dir.

İçerik analiziyle elde edilen veriler öğretmenlerle yürütülen anket ve mülakat sonuçlarıyla da uyumaktadır. Tarih öğretmenlerinin çoğunluğuna göre de 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görseller ve metinlerde büyük oranda erkekler temsil edilmektedir. Öğretmenler, görseller ve metinlerde kadınların yeterince temsil edilmemesinin yanında, onların erkeklerle ilintili olarak anne, eş, kız kardeş, cariye vb. şekilde sunulduklarını iddia etmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin rol, sorumluluk ve statüleri nelerdir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

İçerik analizinden elde edilen verilere dayalı olarak 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerde ve metinlerde kadınların ve kız çocuklarının rol, sorumluluk ve statüleri erkeklere nazaran daha aşağı bir konumda oldukları görülmüştür. Buna ilaveten, kadınların ve kız çocuklarının rol ve sorumlulukları için kullanılan ifadeler, erkekler için kullanılan rol ve sorumluluk ifadeleriyle karşılaştırıldığında yok denecek kadar az oldukları tesbit edilmiştir.

10. sınıf tarih ders kitabı metinlerinde erkekler ve erkek çocuklar için kullanılan rol ve sorumluluklara yönelik olarak toplam 611, kadınlar ve kız çocukları için 45 adet meslek ve unvan kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Bununla ilgili olarak 10. sınıf tarih ders kitabında erkekler için en sık kullanılan unvan ve meslekler padişah (153), paşa (140), asker (127), bey (103) ve sultan (98); kadınlar için ise en sık kadın (32), anne (28), sultan (15), hatun (13) ve valide (7) ifadeleri kullanılmıştır.

11. sınıf tarih ders kitabında incelemesi yapılan konularda farklı cinsiyetler için kullanılan rol, sorumluluk ve statülerle ilgili veriler 10. sınıf tarih ders kitabından elde

edilen verilerle paraleldir. Ders kitabı ünitelerinde her iki cinsiyet için kullanılan unvan ve meslekler, erkek çocuklar ve erkekler için toplam 498, kız çocuklar ve kadınlar için 28 unvan ve meslek kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Bununla ilgili olarak 11. sınıf tarih ders kitabında erkekler için en sık kullanılan unvan ve meslekler padişah (115), kadı (72), paşa (49), sultan (40) ve asker (27); kadınlar için ise en sık kız (30), kadın (28), cariyeye (6), anne (3) ve eş (3) ifadeleridir.

Tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen anket ve mülakat sonuçları yukarıda açıklanan içerik analizi verileriyle örtüşmektedir. Anket ve mülakat çalışmasına katılan tarih öğretmenleri tarih ders kitaplarında kullanılan statü, rol ve sorumlulukla ilgili ifadelerde erkeklerin ön plana çıkarıldığını, buna karşın kadınların ikinci planda kaldığını ifade etmektedirler.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan gözlem aracılığıyla elde edile sonuçlar da içerik analizi, anket ve mülakatlardan elde edilen verilerle örtüşmektedir. Gözlemi yapılan tarih öğretmenleri derslerinde daha ziyade erkeklere yönelik rol, sorumluluk ve statülerle ilgili ifadeleri kullanmışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görseller ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsillerinde nasıl bir dil kullanılmaktadır?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

Araştırmada kullanılan 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarının içerik analizi sonucunda bu kitaplardaki metinlerde ve görsellerde erkekleri öven ve yücelten bir dil ve sunuşun olduğu görülürken, kadınlar için tam tersi bir durum söz konusudur. Örneğin 10. sınıf tarih ders kitabında erkekler için genç, adaletli, hoşgörülü ve hareketli sıfatları kullanılırken; kadınlara yönelik dul, yaşlı ve şefkatli sıfatlarına yer verilmiştir. Erkekler için kullanılan unvanlar ise genellikle üst düzey yöneticiler ve yönetici yardımcıları için kullanılan unvanlardır. Örneğin erkekler için daha ziyade padişah, paşa, sultan, asker, bey vb. unvanlar kullanılırken; kadınlar için, kadın, anne, sultan, hatun gibi unvanlar tercih edilmiştir. Görüldüğü gibi kadınlar için kullanılan bu unvanların biri hariç diğerleri sıradan ve geneldir.

10. sınıf tarih ders kitabındaki metinlerde sadece erkeklere yönelik nasihatler ve vasiyet yer almaktadır. Kullanılan 11 diyalogdan sadece 2'sinde kadınlara yer verilmiştir. Erkekler için kullanılan sıfatlar çoğunlukla övücü ve her erkeğin olmak

istediği özellikleri kapsamaktadır. Örneğin; Genç, adaletli, hoşgörülü, hareketli, söz tutan, askeri deha vb. Kadınlar için burada da çok genel ve -biri hariç- anlamsal olarak hoş olmayan ifadeler yer verilmiş. Örneğin; Dul, şefkatli, yaşlı vb. bu özellikler, şefkatli hariç, olunmak istenilen özellikler değildir. Ders kitabında kadın için cinsiyetçilik yapan ve en sık kullanılan kelimeler; Kadın, hatun, kız, valide vb.; erkek için cinsiyetçilik yapan ve en sık kullanılan kelimeler; Bey, oğul-oğlan, beylik, devlet adamı, beylerbeyi, efendi vb. ifadelerdir.

10. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde erkekler kahramanlık yaparken yani genelde savaşırken, emir verirken, at üzerinde bir yerlere giderken, bir şeyler satarken, duruşları dik, kendinden emin ve yüz ifadeleri gayet ciddi bir şekilde sunulmuşlardır. Buna ilaveten, erkekler genelde atın üzerinde, yaya olarak giderken, birbirleriyle sohbet ederken, savaşırken, asker olarak, fabrikada çalışırken yer almışlardır. Bu kişiler de genelde hükümdar, padişah, paşa gibi üst düzey kimselerdir. Görsellerde erkekler ciddi bir biçimde sunulmuşlardır ve tebessüm edenlere nadiren rastlanılmaktadır.

Ders kitabındaki görsellerde yer verilen kadınlar bir şeyler satın alırken, çeşmeden su doldururken, çalgı aleti çalarken, çocuklarıyla ilgilenirken, yani erkeklere göre kadınlar pasif ve ikinci sınıf konumda sunulmuşlardır. Kadınların sunuluşunda dikkat çeken bir husus ise kadınların grup halinde resmedildikleri, resimlerde hepsinin güldüğü ve eğlendiğidir. Dikkat çeken diğer bir husus ise, kadınların çağlı aletleri ve eğlenceyle ilişkilendirilmiş olmalarıdır.

11. sınıf tarih ders kitabının incelenen metinlerinde kullanılan dil ve görsellerde kadın ve erkeğin sunuluşu, 10. sınıf tarih ders kitabıyla benzerlik göstermesine karşın, bu ders kitabında, özellikle sıfatlarda, kadınlara yönelik daha pozitif bir dil kullanılmaktadır. Ders kitabı metinlerinde kullanılan dil incelendiği zaman erkek ve erkek çocuklara yönelik pozitif ve yüceltici sıfatların daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin erkekler ve erkek çocuklar için genelde genç, başarılı, akıllı, cömert, yetenekli ve uyanık gibi sıfatlar kullanılmaktadır. Erkekler için kullanılan sıfatlar burada da çoğunlukla övücü ve her erkeğin olmak istediği özellikleri kapsamaktadır.

11. sınıf tarih ders kitabının incelenen kısımlarında sadece II. ve V. ünitelerde kadınlara yönelik sıfatlar kullanılmıştır. Bu ders kitabında kızlara yönelik sıfat kullanılmamıştır. Ders kitabı metinlerinde kadınlar için sağlıklı, iffetli, bilgili, tecrübeli,

yeterli ve kudretli gibi olumlu sıfatlar kullanılmaktadır. Kadınlar için kullanılan sıfatlar incelendiğinde, bir kadından toplum tarafından beklenen özelliklerin sunulmuş olduğu görülür. Buna ilaveten, metinlerde sadece erkeklere yönelik nasihatler ve vasiyetler yer almaktadır.

Ders kitabı metinlerinde erkekler için kullanılan unvanlar ise genellikle üst düzey yöneticiler ve yönetici yardımcıları için kullanılan unvanlardır. Bunlar; Hünkâr, hakan, müdür, emin, vezir-i azam, vali, sadrazam, paşa, yeniçeri, kadı ve çeşitli görevlerdeki askerlerdir. Kadınlar için ise çok sıradan ve genel unvanlar olan cariyeye, dadı, anne, kadın, kız, gelin, hanım, hatun, eş gibi unvanlar kullanılmaktadır. Ders kitabında kadın için cinsiyetçilik yapan ve en sık kullanılan kelimeler; Kadın, kız, hanım, hatun ve karıdır. Erkek için cinsiyetçilik yapan ve en sık kullanılan kelimeler; Adam, bey, oğul-oğlan, devlet adamı ve iş adamı ifadeleridir.

11. sınıf tarih ders kitabının incelenen kısımlarında yer alan görsellerde erkekler kahramanlık yaparken, yani genelde savaşırken, emir verirken, at üzerinde bir yerlere giderken, bir şeyleri onarıken ya da bir şey yaparken, dik duruşlu ve kendilerinden emin, ciddi bir ifade ile sunulmuşlardır. Görsellerde bile erkek cinsiyeti olunması istenen bir cinsiyet olarak gösterilmektedir. Tebessüm eden erkek görseli çok nadirdir. Görsellerde yer alan erkekler genelde hükümdar, padişah, paşa gibi üst düzey kimselerdir.

Görsellerdeki kadınlar, yüzlerinde ince bile olsa bir peçe ile sunulmuşlardır. 10. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde olduğu gibi kadınlar çoğunlukla tebessüm ederken sunulmaktadırlar. Kadınlar genelde çocuk bakarken, iş yaparken, su taşıırken ve eğlenirken gösterilmişlerdir. Kadın cinsiyetinin bu şekilde sunulmasının nedeni geleneksel olarak Türk toplumunda kadından beklenen rol ve sorumlulukların bu tür şeyler olması nedeniyledir.

Ders kitaplarında yer alan metinlerde ve görsellerde erkekler ve kadınlar için nasıl bir dil kullanıldığı ve erkeklerin ve kadınların nasıl sunulduklarıyla ilgili doküman analiziyle elde edilen veriler tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülâkat ve anket sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tarih öğretmenleri ders kitaplarında yer alan metinlerde ve görsellerde erkeklerin yönetici, koruyucu, kahraman ve idareci konumunda sunulduğunu ifade etmişlerdir. Görsellerde erkekler yönetici, at üzerinde, asker ve

kahraman olarak temsil edilmektedirler. Bazı öğretmenler bu tarz bir sunumu eleştirirken, bazı öğretmenler de erkeklerin bu tarz bir şekilde sunulmasının gayet doğal olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitabı metinlerinde ve görsellerinde kadınlar pasif bir halde, anne, muhtaç, erkeklerle ilintili ve onlara bağımlı bir biçimde sunulmaktadırlar. Öğretmenler kadınların görsellerde hizmetçi, cariye, bakıcı, zarif ve eğlenen bireyler olarak tasvir edildiklerini belirtmişlerdir.

Tarih derslerinde yapılan gözlemler yoluyla elde edilen veriler, ders kitabı içerik analizi, anket ve mülâkat sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Yapılan ders gözlemlerinde tarih öğretmenlerinin derslerinde erkek merkezli bir dil kullandıkları ve erkekleri yücelten ifadelerle yer verdikleri, buna karşın kadınlardan ise az bahsedildiği ve daha ziyade erkeğe bağımlı ve pasif rollerde temsil edilerek sunuldukları görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabının öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin eğitimde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili eğitim ve bilgi düzeyleri nedir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

10. ve 11. sınıf tarih dersi öğretmenleriyle gerçekleştirilen anket ve mülâkat sonuçlarına göre, tarih öğretmenlerinin tamamına yakını toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili üniversite eğitimleri sürecinde bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, tarih öğretmenlerinin çoğunluğu hizmet içi eğitim yoluyla da kendilerine bir eğitim verilmediğini vurgulamışlardır. Araştırmada kullanılan anket ve mülâkatlardan elde edilen diğer sonuçlara göre, 10. ve 11. sınıf tarih derslerinin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin çoğunluğu (57/ %83,8) eğitimde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yeterli bilgiye de sahip değildirler. Çalışmadan elde edilen bir diğer veri ise öğretmenlerin yarısının (34/ %50) eğitimde toplumsal cinsiyet temsili konusunda kendilerine eğitim verilmesi konusunda istekli olmalarıdır. Buna karşın 31 (%45,5) öğretmen bu konuda bir eğitim alma ihtiyacı hissetmemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabının öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsili hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

10. ve 11. sınıf tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen anket ve mülâkat sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin çoğunluğu tarih ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsiliinde erkeklerin ön planda olduğunu ifade etmişlerdir. Anket çalışmasına

katılan öğretmenlerin yarısından fazlası erkeğin ve erkeğe ait rollerin ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenler ders kitaplarında yer alan metin ve görsellerde kadının yeterince temsil edilmediği kanaatindedirler. Tarih öğretmenleriyle gerçekleştirilen mülâkatlarda benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu 10. ve 11. sınıf tarih derslerinin erkek merkezli bir anlayışla sunulduğu ve kadına yeterli bir oranda yer verilmediği kanaatindedirler. Tarih öğretmenlerinin az bir kısmı bunun doğal olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenler, tarihi erkeklerin yaptığını ve tarih ders kitaplarında onların temsil edilmesinin normal olduğu görüşündedirler.

Araştırmanın altıncı alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih ders kitabındaki görsellerde ve metinlerde kız ve erkek çocuklar ile kadınların ve erkeklerin temsili hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

Araştırmada kullanılan anket ve mülâkat sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin çoğunluğu tarih ders kitaplarındaki görsel ve metinlerde kadınların ve çocukların yeterince temsil edilmediğini belirtmişlerdir. Anket sonuçlarına göre 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabının öğretiminden sorumlu 34 (%50) tarih öğretmeni, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili yetersiz olduğunu, buna ilaveten, 7 (%10,2) öğretmen ise tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili noktasında kısmen yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın 18 (%26,4) öğretmen, tarih ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temsili noktasında yeterli bulmaktadır. Mülâkat sonuçlarına göre 10 (%66,6) tarih öğretmeni, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitabı metinlerinin erkek egemen bir şekilde yazıldığını, 3 (%20) tarih öğretmeni de 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında tarihe mal olmuş kadınlara yer verilmediğini belirtmişlerdir. Buna ilaveten, öğretmenlerin büyük çoğunluğu görsellerde erkeklerin ve erkek çocukların ağırlıklı olduğunu ve kadınların temsil edilmediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “10. ve 11. sınıf tarih öğretiminden sorumlu tarih öğretmenlerinin derslerinde ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate alma düzeyleri nedir?” sorusuyla ilgili sonuçlar:

Araştırmada kullanılan anket, mülâkat ve gözlem yoluyla elde edilen verilere dayalı olarak tarih öğretmenlerinin ders anlatım süreçlerinde toplumsal cinsiyet temsili yeterince dikkate almadıkları görülmüştür. Anket verilerine göre tarih öğretmenlerinin yarısına yakını (33/ %48,5) derslerde ders kitaplarını kullanırken

toplumsal cinsiyet temsilini dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ilaveten 5 (%73,5) tarih öğretmeni de, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet temsilini kısmen dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yürütülen mülâkatlar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Mülâkatlara katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde toplumsal cinsiyet temsilini dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir.

10. ve 11. sınıf tarih derslerinde yapılan ders gözlemleri de, anket ve mülâkat sonuçlarına paralel veriler ortaya koymuştur. Yapılan ders gözlemlerinde tarih öğretmenlerinin ders anlatım sürecinde ders kitabına bağlı kaldıkları ve dersleri erkek merkezli bir anlayışla anlattıkları görülmüştür. Gözlem sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin ders kitabını kullanırken toplumsal cinsiyeti dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Konuların anlatımlarına egemen olan cinsiyet erkektir. Tarih dersleri erkeklerin yapıp ettiklerinden oluşan bir ders olarak anlatılmaktadır. Kadınlardan yok denecek kadar az bahsedilmektedir. Bahsedildiklerinde ise kadınlar, erkeklerin ya eşleri, ya kızları ya da anneleridir. Kadınlardan tek başlarına bahsedilen ya da onlara ait bir tarih metni bulunmamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular daha önce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ülkemizde ders kitaplarıyla ilgili Helvacıoğlu (1994) ve Severge (1988) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları, tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarının erkek baskın bir anlayışla hazırlandığı, kadınların ve çocukların ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği görüşleriyle örtüşmektedir. Buna ilaveten, çalışmaya dâhil olan tarih öğretmenlerinin bir kısmı, tarih ders kitaplarında kadını anne rolünde, erkeğin arka planında yer alan ve pasif olarak sunulduğuna dair görüşler ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler, Helvacıoğlu'nun (1994), Severge'nin (1998), Yorgancı'nın (2008) ve Aykaç'ın (2012) çalışmalarıyla paraleldir. Ayrıca yurt dışında tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili üzerine çalışan Repoussi'nin (2004, 2005), Scheoman'nın (2009), Alayan ve Naseema'nın (2010) çalışmalarından elde edilen veriler, araştırma sonucu yukarıda ortaya konan verilerle örtüşmektedir.

Araştırmayla ortaya konan ve tarih ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsili noktasında kadınlara yeterince yer vermediğiyle ilgili anket sonuçları, ülkemiz dışında tarih ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin,

Trecker'in (1971) Amerika'da, Osler'in (1994) İngiltere'de, Marshall'ın (1997) Fransa'da, Redmond ve diğerleri'nin (2006), İrlanda'da, Repoussi'nin (2005, 2006) Yunanistan'da, Schoeman'nın (2009, 2011) Güney Afrika'da ve Alayan ve Naseema'nın (2010) Ürdün ve Filistin'de yaptığı çalışmalarda elde ettiği veriler araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada kullanılan anket, mülakat, gözlem, doküman analizi ve ilgili literatürden elde edilen verilere dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler:

- Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretimde kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocuklarının dengeli temsiliyle ilgili gerekli hukuki düzenlemeleri yapmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan materyallerde kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocuklarının dengeli bir şekilde temsilleriyle ilgili gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

Tarih Öğretim Programı Geliştirenler Yönelik Öneriler:

- Tarih öğretim programları siyasi ve askeri konuların yanında sosyal hayat ve toplumsal yaşamla ilgili konuları da içerecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Tarih öğretim programları kadınların, erkeklerin, kız ve erkek çocuklarının dengeli temsiliyle ilgili yeniden düzenlenmelidir.
- Tarih öğretim programlarımız sosyal yaşam, sanat, kültür, bilim, siyaset ve idari anlamda iz bırakmış kadınlara daha fazla yer vermelidir.

Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler:

- Tarih öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri aşamasında, eğitim ve öğretimde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili eğitim verilmelidir.
- Tarih öğretmenlerine toplumsal cinsiyet temsili, eğitim ve öğretim sürecinde dengeli toplumsal cinsiyet temsiline neden önemli olduğuyla ilgili eğitim verilmelidir.
- Tarih öğretmenlerine tarih derslerinde dengeli toplumsal cinsiyet temsiline dikkat edilmesi için nelerin yapılması gerektiği konusunda gerekli eğitim verilmelidir.

Araştırmada Kullanılan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabına Yönelik Öneriler:

- Araştırmada kullanılan 10. sınıf tarih ders kitabı ünitelerinin her birisinde kadınlar, erkeklerin annesi, kızı, eşi ve cariyesi olmaktan ziyade, tarihte yaşamın farklı alanlarında oynadığı rol ve sorumlulukları dikkate alınarak sunulmalıdır.
- 10. sınıf tarih ders kitabında erkeklere ve kadınlara yönelik kullanılan cinsiyetçilik ifadeleri kaldırılmalıdır.
- 10. sınıf tarih ders kitabında kullanılan sıfatlarda ve ifadelerde kadınların güçlü yönlerini ve başarılarını ortaya koyan sıfatlara ve ifadelere de yer verilmelidir.
- 10. sınıf tarih ders kitabındaki I., II. ve IV. ünitelerde kadınların ve kız çocukların temsiline daha fazla yer verilmelidir.
- 10. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde kadınlar, kız ve erkek çocuklar daha fazla temsil edilmelidir.

Araştırmada Kullanılan 11. Sınıf Tarih Ders Kitabına Yönelik Öneriler:

- Araştırmada kullanılan 11. sınıf tarih ders kitabının incelenen ünitelerinin her birisinde kadın, erkeklerin annesi, kızı, eşi, ve cariyesi olmaktan ziyade, tarihte yaşamın farklı alanlarında oynadığı rol ve sorumlulukları dikkate alınarak sunulmalıdır.
- 11. sınıf tarih ders kitabının incelenen ünitelerinde erkeklere ve kadınlara yönelik kullanılan cinsiyetçilik ifadeleri kaldırılmalıdır.
- 11. sınıf tarih ders kitabının incelenen ünitelerinde kullanılan sıfat ve ifadelerde kadınların güçlü yönlerini ve başarılarını ortaya koyan sıfatlara ve ifadelere de yer verilmelidir.
- 11. sınıf tarih ders kitabında yer alan I., III. ve IV. ünitelerde kadınların ve kız çocukların temsiline daha fazla yer verilmelidir.
- 11. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde kadın, kız ve erkek çocuklar daha fazla temsil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abisel N. (2000). Televizyon, kadın ve şiddet. Nur Betül Çelik, (Derl.), *Yeşilçam filmlerinde kadının temsilinde kadına yönelik şiddet*, (s.173-212). Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı Yayınları.
- Acar, F. ve Arner, H. O. (2009). *Kadınların insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği*. İç İşleri Bakanlığı Yayın No: 656.Pozitif Matbaacılık.
- Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21, (5), 565-569.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil- kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akkent, M. (1994). Kadın hareketinin kurumlaşması fırsatlar ve rizikolar. (Çev. M. Akkent). *Osmanlı büyükannelerin feminist talepleri, geçmişe kısa bir bakış*, (s. 14 – 17). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, E. (2008). Osmanlı döneminde kadın hareketleri, http://www.kadinmuhendisler.org/ea_OsmanlidsKadin.aspx, adresinden 09 Aralık 2013'de alınmıştır.
- Akyiğit, E. (2005). *İş hukuku*. (4. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alankuş, S. (2009). Yeni habercilik arayışları: hak odaklı habercilik, yurttaş gazeteciliği, barış gazeteciliği. (Derl: S. Alankuş). *Gazeteciliğebaşlarken okuldan haber odasına* (88-124). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. (2010). Gender and agency in history, civics, and national education textbooks of jordan and palestine. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 2, (1), 78-96.
- Alkan, A. (1998). *Dünya'da ve Türkiye'de kadın hareketi ve feminist kuram* (Ankara) (Yayınlanmamış Araştırma). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, M. Ö. (1990). Tanzimat'tan sonra 'kadın' ın hukuksal statüsü. *Toplum ve Bilim*, 50, 97-110.

- Alkan, M. Ö. (1998). Tanzimat'tan günümüze İstanbul'da STK'lar. *İstanbul'da sivil toplum kurumları*. (Derl: Ahmet N. Yücekök-İlter Turan- Mehmet Ö. Alkan). (s. 79-160). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Alkan, M. Ö. (2004). Osmanlı geçmişi ve bugünün Türkiye'si. *İmparatorluk'tan cumhuriyete modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim*. (Der: Kemal H. Karpat). (s. 73-242). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Allan, K. and Coltrane, S. (1996). Gender displaying television commercials: a comparative study of television commercials in the 1950s and 1980s. *Sex Roles: A Journal of Research*, August, 35, (3/4), 185-203.
- Alptekin, D. (2011). Sokaktan akademiye: kadın hareketinin kurumsallaşma süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 33-43.
- Altan, H. Z. (2006). Kadın imgesindeki simgesel yokluk ve medya egemenliği, *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3, 195-219.
- Altan, Ş. ve Ersöz, A. (1980). *Kadının çifte yükümlülüğü*. Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Bülteni, Sayı:2, Mart.
- Altındal, M. (1993). *Osmanlı'da harem*. (Birinci Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Altındal, M. (1994). *Osmanlı'da kadın*. (Birinci Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Amini, M. and Birjandi, P. (2012). Gender bias in the iranian high school EFL textbooks. *English Language Teaching*, 5, (2), 134-147.
- Anderson, A. D. and Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children picture books: the invisible father. *Sex Roles: A Journal of Research*, February, 52, (3/4), 145-151.
- Arat, N. (1980). *Kadın sorunu*, İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Arat, N. (1991). *Feminizmin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Arat, Z. (1998). Kemalizm ve Türk kadını. Ayşe Berktaş Hacimirzaoglu. (Ed.). *75 Yılda kadınlar ve erkekler*. içinde (s.51-70). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arık, H. (2009). Cins cins mekân. (Derl. Ayten Alkan). *Kahvehanede erkek olmak: kamusal alanda erkek egemenliğinin antropolojisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Arıkan, G. (31 Ekim–3 Kasım 1989). *Osmanlılarda, tanzimat döneminde kadınlarla ilgili gelişmeler*. Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu. (s.223-330). Ankara: TTK Yayınları.
- Arın, M. C. (2004). Türkiye’de kadın sivil toplum kuruluşlarının kadınların yasal konumlarına etkileri. *Sivil-Toplum Dergisi*, 8, 67- 70.
- Arkanoc, S. (1993). *Grup ilişkileri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Arslan, A. (2004). Medyanın profesyonellik ideolojisi ve toplumsal çevresi ile olan ilişkisi üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, (1) 1-12.
http://www.insanbilimleri.com/makaleler/sosyoloji/Medyanin_Profesyonellik_Ideolojisi.pdf adresinden 20 Haziran 2012’de alınmıştır.
- Art, G. (1996). *Şeyhülislam fetvalarında kadın ve cinsellik*. İstanbul: Çiviyazıları Yayıncılık.
- Asan, H. T. (2006). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyet algılarının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2, (2), 65-74.
- Atauz, A. Kardam, F. Saktanber, A. ve Yalın H.İ. (1999). *Toplumsal cinsiyet eğitimi el kitabı*. Yayınlanmamış Eğitim Materyali. Ankara: KSSGM.
- Atay, T. (2004). “Erkeklik” en çok erkeği ezer!. *Toplum ve Bilim*, Sayı 101, 11-30. Birikim Yayınları.
- Aydın, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı: Hacettepe üniversitesi mühendislik ve edebiyat fakültesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aykaç, N. (2012). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 50-61.
- Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve kentte yaşayan 7-8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıpyargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development, six theories of child development*, 6, 1-60, Greenwich, CT: JAI Press.
- Baran, A. G. (2010). Toplumsal cinsiyet rolleri ve iktidar. Nevin Güngör Ergan, Esra Burcu ve B. Şahin. (Ed.). *Prof. Dr. Orhan Türkdoğan'a armağan: sosyoloji yazıları 2*. (s.211-222). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Barnett, H.B. A. (1998). *Introduction to feminist jurisprudence*. London: Verso Press.
- Barret, M. (1980). *Women's oppression today*. London: Verso Press.
- Barton, A. and Sakwa, L. N. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (2), 173-190.
- Barusch, A. S. (2002). *Foundations of social policy: social justice, public programs and the social work profession*, Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.
- Başal, H.A. (2004). *Anababa yoksunluğunun çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının ve cinsiyet kimliklerinin gelişimleri üzerine etkisi*. XII. Eğitim Kongresi Bildiriler (Cilt II). (s.827-852). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik düşünmek*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beauvoir, S. de (1993). *Kadın "ikinci cins" evlilik çağı*. (Çev. B. Onaran). (7.Basım). İstanbul: Payel Yayınları.
- Berger, A. A. (1996). *Kitle iletişiminde çözümleme yöntemleri*. (Çev. M. Barkan, N. Bayram ve D. Güler vd.). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Berktaş, F. (1994a). *Kadın Olmak, Yaşamak, Yazmak*. İstanbul: Pencere Yayınları.
- Berktaş, F. (1994b). Kadın hareketinin kurumsallaşması, fırsatlar ve rizikolar. (Çev. M. Akkent). *Türkiye’de kadın hareketi: tarihsel bir deneyim*. (s.18-27). İstanbul: Metis Yayınları.
- Berktaş, F. (1998). 75 Yılda kadınlar ve erkekler. Ayşe Berktaş Hacimirzaoglu.(Ed.). (Danışman: F. Berktaş). *Cumhuriyet’in 75 yıllık serüvenine kadınlar açısından bakmak* içinde (s.1-11). İstanbul: Türkiye İş Bankası-İMKB- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Berktaş, F. (2004). *Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde kadının konumu: kazanımlar sorunlar, umutlar*. Fatma Berktaş (Ed.). Karşılıklı anlayış ve iş birliği için köprüler kurmak. İstanbul: KA-DER.
- Berktaş, F. (2006). *Tarihin cinsiyeti*. (2. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet “bize yüklenen roller”*. (Çev. A. Coşkun). İstanbul: Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları (KADAV).
- Bhasin, K. ve Khan, N. S. (2003). *Feminizm üzerine bazı sorular*. İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı (KADAV).
- Biernat, M. (1991). A multi component, developmental analysis of sex-typing. *Sex Roles*, 24, (9/10), 567-586.
- Bilgin, M. (2001). Üniversite öğrencilerinin değerlerinin ve fonksiyonel olmayan tutumlarının bazı değişkenler açısından irdelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, (8), 40-48.
- Bilton, T., Bonnet, K., Jones, P., Sheard, K., Stanworth, M. and Webster, A. (1987). *Introductory sociology*. Second Edition. London: The Macmillan Press.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M. and Webster, A. (2008). *Sosyoloji*, (Çev. Ed., K. İnal). (Yay. Hazl. B. Özçelik). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Binark, F. M. (1993). İletişim araştırmalarında kadın müdahalesi: kadın gerçekliğine kadın gözüyle bakma gereği. *İLEF Yıllık 1992*, (s.61-78). Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Binark, M. ve Gencel M. B. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Black, L., J. (2012). *Textbooks, gender and world history*.
<http://www.historycooperative.org/journals/whc/3.2/black>. 22.11.2012
- Bolay, S. H. (2013). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü*. (Geliştirilmiş 11. Basım).
 Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bock, G. (2004). *Avrupa tarihinde kadınlar*. (Çev. Z. A. Yılmaz). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. London: Allynand Bacon.
- Bostancı, G. Ç. (2008). *Türkçedeki temel kelimelerin cinsiyetlere göre çağrışım setleri*.
 Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bottigheimer, R. B. (1986). Silenced woman in the grimms' tales: the fit between fairy tales and society in their historical context. In Ruth Bottigheimer. (Ed.). *Fairytales and society: illusion, allusion, and paradigm*, (p.115-131). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bourdillon, H. (Ed.) (1996). *Teaching history*. London: Open University Press.
- Boyd, M. (1998). Gender inequality: economic and political aspects. .(Second Edition).
 In Robert J. Brym. (Ed). *New society: sociology for the 21st century*. (s.178-207). Toronto: Harcourt Brace&Company.
- Brizendine, L. (2007). *Kadın beyni*. (Çev. Z. H. Ateş). İstanbul: Kelebek Yayınevi.
- Brown, D. (2000).Global issues 2000/2001. In Robert M. Jackson (Ed).(Sixteenth Edition). *The misery behind: women suffer most the statistics*, (p.42- 55). Guilford: Dushkin/McGraw-Hill.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Burton, G. (1995). *Görünenden fazlası*. (Çev. N. Dinç). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Büker, S. ve Kıran (Eziler), A. (1999). *Televizyon reklamlarında kadına yönelik şiddet: şiddetin nesnesi kadın*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Bütün, M. (2010). *Toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden çocuk bakım hizmetleri: farklı ülke uygulamaları*. Uzmanlık tezi, Ankara: T.C Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- Canatan, K. (2006). Klasik dönem İslâm yorum geleneğinde cinsiyetçilik düşüncesinin anatomisi. Lütü Sunar (Ed.). *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1, (2), 18–37.
- Caner, E. (2004). *Kutsal fahişeden bakire meryem'e toprak ve kadın*. İstanbul: Su Yayınları.
- Caporol, B. (1982). *Kemalizm'de ve kemalizm sonrasında Türk kadını (1919-1970)*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Casagrande, C. (2005). Kadınların tarihi: ortaçağ'ın sessizliği. In Georges Duby ve Michelle Perrot (Ed). (Çev. A. Fethi). *Korunan kadın*. Cilt: II, (s.75-105). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Cherry, A. L. (2005). *Examining global social welfare issues*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Chick, K. A. (2006). *Gender balance in k-12 american history textbooks*, 1(3), 285-290.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Clearinghouse (1980). Characters in textbooks a review of the literature, Washington:Clearinghouse Publication 62.
<https://www.law.umaryland.edu/marshall/usccr/documents/cr11062.pdf>
- Cocburn, C. (1988). *Machinery of dominance: women, men and techical know-how*. Boston: Northeastern University Publish.
- Cohen, L. and Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Commeyras, M. and Alvermann, D. E. (1996). Reading about women in world history textbooks from one feminist perspectives. *Gender and Education*, 8 (1), 31-48.
- Connell, R.W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar / toplum, kişi ve cinsel politika*. (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Craig, S. (1992). Issues and effects of mass communication: other voices. In Robert Kemper (Ed). *Men's men and women's women: how tv commercials portray gender to different audiences* (pp.89-100). CA: Capstone Publishers.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Curran, J. (1994). Medya, iktidar, ideoloji. (Çev. ve Derl: M. Küçük). *Kitle iletişim araştırmalarında yeni revizyonizm: bir yeniden değerlendirme çabası*. İçinde (s.329-363). Ankara: Ark Yayınevi.

- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları*. (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları*. (14. Basım). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çaha, Ö. (1996). *Sivil kadın, Türkiye’de sivil toplum ve kadın*. (Çev. E. Özensel). Ankara: Vadi Yayınları.
- Çakır, S. (1996). *Osmanlı kadın hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Çelik, N. B. (2000). Televizyon, kadın ve şiddet. Nur Betül Çelik (Derl.). *Giriş*. Ankara: Dünya Kitle İletişimi Araştırma Vakfı KİV Yayınları.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benimsenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Derya Yayınevi.
- Çilingiroğlu, N. (2001). Türkiye’de akademik düzeyde kadına yönelik kurumsallaşma. *Hacettepe toplum hekimliği bülteni*, 20, 2. <http://www.thb.hacettepe.edu.tradresinden> 20 Mayıs 2012’de alınmıştır.
- Çubukçu, H. ve Sivaslıgil P. (2007). 7. Sınıf ingilizce ders kitaplarına cinsiyet kavramı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 137, 7-17.
- Dahl, R. A.(1993). *Demokrasi ve eleştirileri*. (Çev.L. Köker). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Day, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Demez, G. (2005). *Kabadayıdan sanal delikanlıya değişen erkek imgesi*. İstanbul: Babil Yayınları.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans politik ve ekonomik yorumlar*. 44, (511), 12-27.
- Demircioğlu, İ. H. (1999). *Educating secondary school history teachers in turkey and england: a comparative approach*. unpublished Ph.D. thesis. The University of Birmingham, England.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirkollu, C. (2007). *Ayrımcılığa ilişkin ulusal ve uluslararası düzenlemeler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demiroğlu, B. (2008). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin (toplumsal) cinsiyetine göre aldıkları roller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6. sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Drever, E. (1997). *Using semi-structured interviews in small-scale research*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Doğan, N. (1993). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1976-1918)*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Doğan, D.M. (1991), Aile cinsiyet ve cinsel roller. *Aile ansiklopedisi*. Ankara: T.C Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Doğramacı, E. (1982). *Türkiye’de kadın hakları*. Ankara: Ayın Kitapları.
- Doğramacı, E. (1992). *Türkiye’de kadının dünü ve bugünü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Doltaş, D. (1992). Türkiye’de kadın olgusu. (Yay. Haz. Arat, N.). *Batıdaki feminist kuramlar ve 1980 sonrası Türk feminizmi*. (s.51-73). İstanbul: Say Yayınları.
- Donovan, J. (1982). *Feminist teori*. (Çev. B. Aksu, M. A. Gevrek ve F. Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Donovan, J. (1997). *Feminist teori*. (Çev. B. Aksu, M. A. Gevrek ve F. Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Donovan, J. (2001). *Feminist teori*. (Çev. B. Aksu, M. A. Gevrek ve F. Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Donovan, J. (2007). *Feminist teori*. (Çev. B. Aksu, M. A. Gevrek ve F. Sayılan). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Dowling, C. (1999). *Sindrella kompleksi / çağdaş kadında bağımsızlık korkusu*. (Çev. S. Budak). (6.Basım). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2006). *Toplumsal cinsiyet*. (2. Basım). İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1988). *Sosyoloji*, Ankara: Savaş Yayınları.
- Durakbaşı, A. (2002). *Halide Edip-Türk modernleşmesi ve feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durakbaşı, A. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. (1.Baskı). Ecevit, Yıldız ve Karkıner, Nadide (Ed.). *Tarih yazımı (Ünite 8)*, içinde(s.178-200).T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2307. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1304, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Durrani, N. (2008). Schooling the ‘other’: the representation of gender and national identities in Pakistani curriculum texts. *Compare*, 38, (5), 595–610.
- Duby, G. ve Perrot M. (Editörler). (2005). *Kadınların tarihi: ana tanrıçalardan hristiyan azizelere*. (Çev. A. Fethi). Cilt 1. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ecevit, Y. (2011), Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. (1.Baskı). Ecevit, Yıldız ve Karkıner, Nadide (Ed.).*Toplumsal cinsiyet sosyolojisine başlangıç (Ünite 1)*, içinde (s.2 29).T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2307. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1304. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engels, F. (1997). *İngiltere’de emekçi sınıfın durumu*. (Çev. Y. Fincancı). İstanbul: Sol Yayınları.
- Erdoğan, T. (2010). Sosyoloji yazıları 1 - Prof. Dr. Cihat Özönder’in anısına. Nevin Güngör Ergen, B. Şahin ve Esra Burcu (Ed.). *Osmanlı’dan cumhuriyet’e kadın hareketinin kurumsallaşma süreci*. İçinde (s.213-237). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erkal, M. (1996). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ersöz, A. G. (2010). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 6, 166-181.

- Eröz, M. (1991). Aile yazıları 4 evlilik kurumu ve ilişkileri. (2. Baskı). (Derl: Dikeçligil ve B. Çiğdem, A.). *Evlenme ve düğün törenleri ile ilgili Türk gelenekleri*. Ankara, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Bilim Serisi 5/4, 298-305.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, (2), 209-230.
- Ertan, T. (2002). *Çağdaş Türk çocuk yazınında toplumsal cinsiyet olgusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertuğrul G. (26-28 Nisan 2006). *Anadolu'da Türk kadın haklarının evrimi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, 2. Uluslararası Kadın Araştırmaları Konferansı, Kadın Araştırmaları ve Eğitimi Merkezi, Gazimagusa, s.1-11.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2003). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, (1-2), 143-154.
- Farmer, A. & Knight, P. (1995). Active history in key stages 3 and 4. London: David Fulton.
- Faroqhi, S. (1998). *Osmanlı kültürü ve gündelik yaşam: ortaçağdan yirminci yüzyıla*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Fettah M. (2006). *İş ve sosyal güvenlik hukukunda kadın işçilerin korunması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Freedman, J.J. (1989). Cinsiyet rolleri. (Çev. A. Dönmez). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, (2), 687-724.
- Foulds, K. (2013). The continua of identities in postcolonial curricula: Kenyan students' perceptions of gender in school textbooks. *International Journal of Educational Development*, 33, (2), 165-174.
- Garst, J. and Bodenhausen, G. (1997). Advertising effects on men's gender rölen attitudes. *Sex Roles*, 36, (9/10), 551-572.
- Gasanabo, J. D. (2006). *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in south east europe*. Jade Maître (Ed.),

Coordination: division for the promotion of quality education, Education Sector, Unesco, Paris.

- Gencel M. B. ve Binark M. (2000). Medya ve cinsiyetçilik. *Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, KADER Eğitim Kitapçığı*. <http://kasaum.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/1095679063Mine.rtf>. Adresinden 8 Ağustos 2013 'de alınmıştır.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel, T. Kabadayı, M. Turhan Kara, N. Oral, I. Bayar ve H. Bravo.) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Giele, J., Z., (1988). *Gender and sex roles*. Edited by: Neil J. Handbook of sociology Smelser, Sage Publications.
- Gledhill, C. (1999). In film theory and criticism: introductory readings. (5th ed). In Leo Braudy and Marshall Cohen. (Ed). *Resent Developments in Feminist Criticism (1978)*, (pp.251-72). NewYork: Oxford University Press.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Global Issues. (2012). *Women*. <http://www.un.org/en/globalissues/women/> 21.11.2012
- Göksel, B. (1988). *Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1991). *Türk uygarlığı tarihi*. (Yay. Haz.Yusuf Çotuksöken). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güden, M. P. (2006). *Dilde cinsiyet ayrımcılığı: Türkçe'nin içerdiği eril ve dişil ifadeler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güldü, Ö. ve Kart, M. E. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64, (3), 97-116.
- Gümüsoğlu, F. (Tarihsiz). Ders kitaplarındaki cinsiyetçiliğin seksen yıllık serüveni. *Mimar Sinan Üniversitesi Sosyoloji Bölümü*. http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/ders_kitaplarindaki_cinsiyetcilik.pdf adresinden 24 Temmuz 2012'de alınmıştır.

- Gümüšoğlu, F. H. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüšoğlu, F. (2013). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928-2013*. (Güncelleşmiş 3. Basım). Kaynak Yayınları: İstanbul.
- Gün, B. (2008). *Masallara feminist bir bakış ve cinsiyet meseleleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürcan, A. ve Özdoğan, F. (2006). Türkiye'de kadın hareketi tarihi ve aile araştırma kurumu. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 3, 50- 60.
- Güvenli G. ve Tanrıöver, H. U. (2009). Ders kitaplarında insan hakları II: tarama sonuçları. Gürel Tüzün. (Ed). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. (s.97 118).Tarih Vakfı Yayınları.
- Güzel, Ş. (1996). *Kadın, aile ve iktidar*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Halai, A. (2010). Gender and mathematics education in pakistan: a situation analysis. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7, (1), 47- 62.
- Harman, Ö. F. (2014). İslâm öncesi dinlerde ve toplumlarda kadın. *Türkiye diyanet vakfı İslam ansiklopedisi*. 24, 82-86.
- Hayati, A. M. (2000). Media Literacy. *Eric Digest D152, Eric Clearinghouse on Reading English and Communication*, Bloomington, IN, 07. 2000. 1-4. www.eric.ed.gov. adresinden 12 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Henslin, J. M. (2003). *Social problems*. (Sixth Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Heywood, A. (2007). Siyasi ideolojiler. (Çev. A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnanc, Ş. Akın ve B. Kalkan). *Feminizm*, (s. 289- 319). Ankara: Adres Yayınları.
- Hirata, H. Laborie F. Le Doare H. and Seniorier, D. (2009). *Eleştirel feminizm sözlüğü*. (Çev. G. A. Savran). İstanbul: Kanat Kitap.
- Hobbes, T. (1995). *Leviathan*. (Çev. S. Lim). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Işık, S. N. (2002). 90'larda Türkiye'de feminizm. (Drl.: A. Bora, A. Günal). *1990'larda kadına yönelik aile içi şiddetle mücadele hareketi içinde oluşmuş bazı gözlem ve düşünceler*, (s. 41- 72). İstanbul: İletişim Yayınları

- İmançer, D. (2002). Feminizm ve yeni yönelimler. *Doğu Batı Dergisi*, 19, 155-178.
- İmançer, D. ve İmançer, A. (2002). Televizyon reklamlarında kadın sunumuna özgü klişeler. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-22.
- İpşirli, M. (2014). Osmanlı devleti'nde harem, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Cilt: 16, s.135-138.
- İşçimen, S. (2007). *Türkiye cumhuriyeti'nde ilkokullarda okutulan tarih ders kitapları (1923-1931)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Jasmani, M.F. I. B., Yasin, M. S. M., Abdul hamid, B. Keong, Y. C., Othman, Z. And Jaludin, A. (2011). Verbs and gender: the hidden agenda of a multicultural society. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies – 17, (Special Issue)*, 61 – 73.
- Jones, M. (2002). *Social psychology of prejudice*. New Jersey: Pearson Education.
- Kabadayı, L. (2004). *Toplumsal cinsiyet ve film '90'lı yıllarda ABD-İspanya Hong-Kong ve Türk sinemasında üretilen filmlerde toplumsal cinsiyet olgusunun feminist yaklaşımla incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaçar, Ö. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve kadının konumu: Türkiye'deki yakın zamanlardaki değişimi anlamak*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- KADER (Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği), (14-15 Haziran 2003). *Kadın ve kız çocuklarının eğitim ve öğrenimi çalışma grubu raporu*. Kadın Sorunlarına Çözüm Arayışı Kurultayı. İstanbul.
- Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (2000). *Popüler kültür ürünlerinde kadın istihdamını etkileyebilecek öğeler*. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (2000). “*Kadın 2000: 21. Yüzyıl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Kalkınma ve Barış*” başlıklı BM Genel Kurul Özel Oturumu'nun (Pekin+5) hazırlık dönemi ve sonuçları hakkında özet bilgi. Ankara.

- Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (2001). *Pekin+5 Siyasi Deklarasyonu ve Sonuç Belgesi (Türkçe- İngilizce)Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu*, Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü –KSGM (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*, ISBN 978-975-19-4359-0, Eylül, Ankara: Fersa Ofset.
- Kadioğlu, A. (1998). 75 yılda kadınlar ve erkekler. *Cinselliğin inkârı: büyük toplumsal projelerin nesnesi olarak Türk kadınları*.(s. 89 – 100).İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kadioğlu, S.(2001). *Bitmeyen savaşım-kadın hareketleri tarihi: 1*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kahraman, S. D. (2010). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği görüşleri. Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *DEUHY ED-Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 3, (1), 30-35. <http://www.deuhyoedergi.org> adresinden 20 Temmuz 2012’de alınmıştır.
- Kandiyoti, D. (1997). Cariyeler, bacılar, yurttaşlar: kimlikler ve toplumsal dönüşümler. *Kurtulmuş ama özgürleşmemiş mi? Türkiye örneği üzerine bazı düşünceler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Anakara: Tekışık Web Ofset Tesisleri, Rehber Yayınevi.
- Kara, N. (2006). 80 ve 90’larda Türkiye’de feminist hareketler. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, (3), 16-39.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardam, F. ve Ecevit, Y. (2002). 90’larda Türkiye’de feminizm. (Drl.: A. Bora, A. Günal). *90’ların Sonunda Bir Kadın İletişim Kuruluşu: Uçan Süpürge*. (s. 87-108). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaufman, G. (1999). The Portrayal of Men’s Family Roles in Television Commercials. *Sex Roles: A Journal of Research*, 41, (5/6), 439-458.
- Kayhan F. (1999). *Feminizm*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Keleş, S. (2008). *Erken çocuklukta toplumsal cinsiyet değişmezliği ölçüm aracı değişmezliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kerestecioğlu, İ. Ö. (2004). Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde kadının konumu: kazanımlar, sorunlar, umutlar. (Der.: F. Berktaş). *1990’larda Kadın Hareketi: Demokrasi ve Eşitlik Talebi*. (s. 75- 97). İstanbul: KA-DER Yayınları.
- Khurshid, K., G., Iram G. and Hashmi, M. A. (2010). A Study of the Representation of Female Image in the Textbooks of English and Urdu at Secondary School Level, *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30, (2), 425-437.
- Kılıcı, Ş. (2009). *Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: barbie, bratz ve winkx club*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılıç, L. K. ve Eyüp B. (2011). İlköğretim türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, (3), 130-148.
- Kılıç, N. S. (2010). Butler’ı Schutz ile okumak: toplumsal cinsiyet kavramı ve cinsiyet ayrımcılığının bazı göstergeleri üzerine bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4, (8), 83-93.
- Kılıç, Z. (1998). 75 Yılda kadınlar ve erkekler. Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu (Ed.). *Cumhuriyet Türkiye’sinde kadın hareketine genel bir bakış*. İçinde (s. 347- 361). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kıran, Z. (2001). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırkpınar, L. (2001). *Türkiye’de toplumsal değişme ve kadın*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, No:2563.
- Kimmel, M. S. (2004). *The gendered society*. (2nd Edition). New York: Oxford University Press.
- Kocabıçak, E. (2004). *Teknolojik değişimin toplumsal cinsiyet üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçali, F. (2002). 90’larda Türkiye’de feminizm. (Drl.: A. Bora, A. Günel). *Kadınlara Mahsus Gazete Pazartesi*. (s. 73- 85). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Korkmaz Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köker, E. (2007). Kadın odaklı habercilik. (Derl: S. Alankuş). *Kadınların medyadaki hak ihlalleriyle baş etme stratejileri*. (s.117-148). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.

- Köse, M. (2004). *Tarih Öğretiminde Kadın ve Türk Kadını İmaji*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, M. (2011). *Tarih Öğretiminde Kadın İmajının Yeniden İnşası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kundakçı, F. S. (2007). *İktidar, ataerkillik ve erkeklik: Ankara örneğinde erkek akademisyenler üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839-1923)*. Bilim Serisi 4. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Lee, J. F.K. and Collins, P. (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues, *Gender and Education*, 21, (4), 353–370.
- Legros, V. (2012). Place of Girls and Boys in French Mathematics Textbooks From 21st Century to 19th Century: Analysis of Old Textbooks Used in Primary Education?, *Journal of Educational Sciences*, 14 (1), 91-97.
- Levstik, S. L. (2008). 21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi. M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *İyi huylu kadınlar nadiren tarih yapar: tarih öğretimi ve öğreniminde toplumsal cinsiyet*. İçinde (s.175-198). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Lippa, R.A. (2005). *Gender, nature, and nurture*. (Second Edition)- published by Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, Mahwah, NJ, USA (eLibrary Document Reproduction Service No. 10106630).
- Lubelska, C. (1996). Gender in the curriculum. In A. Booth ve P. Hyland (Ed.). *History in higher education: new directions in teaching and learning*. (pp.55-749. Oxford: Blackwell
- Macdonis, J. J. and Plummer, K. (2002). *Sociology: a global introduction*. (Second Edition) London: Prentice Hall.

- Mackinnon, A. C. (2003). *Feminist bir devlet kuramına doğru*. (Çev. T. Yöney ve S. Yücesoy). İstanbul: Metis Yayınları.
- Marsh, M. S.(1981). *Anarşist kadınlar 1870-1920*. (Çev. Anarşist Bakış). Philadelphia: Temple University Press.
- Marshall G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marshall, J. (1997). Sex equality eludes textbook definition. *Times Educational Supplement, Issue 4217*. 25 April.
- Marshall, C. and Rossman, G. (1993). *Designing qualitative research*. London: Sage publication.
- Masdar, F. (2006). *Türk sinemasındaki kadın tiplemesi üzerine sosyolojik bir çözümleme: "sevmek zamanı"*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Mater, N. ve Çalışlar, İ. (2007). Kadın odaklı habercilik. (Derl: S. Alankuş). *Medyadaki durumu tersine çevirmek*. İçinde (s.167-195). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Mayne I. (2000). The inescapable images: gender and advertising. *equal opportunities international, 19*, (2/3/4), 56-61.
- Mburu, D. N. P. and Nyagah, G. (2012) Effects of gender role portrayal in textbooks in kenyan primary schools, on pupils academic aspirations. *Problems of Education in the 21st Century*, 47, 100-109.
- Mellor, M. (1993). *Sınırları yıkmak: feminist yeşil bir sosyalizme doğru*. (Çev. O. Akınbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Miller, M. V. (1997). *İkili ilişkilerde terörizm*. (Çev. S. Gül). İstanbul: Varlık Yayınları
- Millett, K. (1987). *Cinsel politika*. (2.Baskı). (Çev. S. Selvi). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Mitchel, A. (1995). *Feminizm*. (Çev. Ş. Tekeli). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moir, A. and Jessel, D. (2002). *Beyin ve cinsiyet / erkeksi kadınlar-kadınsı erkekler*. (Çev. T. Demirkan). İstanbul: Pencere Yayınları.
- Maldonado, R., Tansuhaj P. and Muehling, D. D. (2003). The impact of gender on ad processing: a social identity perspective. *Academy of Marketing Science Review*, 3, 1-17.

- Moroğlu, N. (1998). Aydınlanmanın kadınları. (Hızl.: Necla Arat). *Medeni kanun Tasarısı'nda evlenmenin genel hükümleri ve eşler arasındaki mal rejimi*. İçinde (s. 303- 314). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Morsünbül Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Newman, L. K. (2002). Sex, gender and culture: issues in the definition, assesment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 358-367.
- Nirun, N. (1994). *Aile ve kültür*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 1-7.
- Okin, S. M. (1979). *Women in the western political thought*. Princeton: Princeton Universty Press.
- Onur B. (1997). *Gelişim psikolojisi -yetişkinlik-yaşlılık-ölüm*. (7. Baskı).Ankara: İmge Kitabevi.
- Openheim, A. N. (1992). *Questionnaire, design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers
- Opitz, C. (2005). Kadınların tarihi: ortaçağın sessizliği. In Georges Duby ve Michelle Perrot (Ed.). (Çev: A. Fethi). *Geç ortaçağ'da yaşam*. İçinde (s.255-300). Cilt II. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2001). *Osmanlı toplumunda aile*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ortaylı, İ. (2002). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history?: the representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20, 219-235.
- Othman, Z., H. Abdul, Bahiyah D. H., Yasin, Mohd S. Mohd, C. Keong, Y. and Jaludin, A. (2012). Gender Images in Selected Malaysian School Textbooks: A Frequency Analysis. *The International Journal of Learning*, 18, (10), 101-126.
- Ozankaya, Ö. (1982). *Toplum bilimine giriş*. Ankara: S Yayınları.
- Ölçer, E. (2003). *Türkiye masallarında toplumsal cinsiyet ve mekân ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, G. (2009). *Popüler kadın dergilerinde toplumsal cinsiyet ayrımının temsili: cosmopolitan ve bizim aile dergileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçede atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/3, 1133-1147. Turkey.
- Öztürk, S. R. (2000). *Sinemada kadın olmak*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*, Freedom House, <https://www.law.umaryland.edu/marshall/usccr/documents/cr11062.pdf>
- Parrillo, V. N. (2002). *Contemporary social problems*. (Fifth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Payne, M. (1997). *Modern social work theory*. (Second Edition). Chicago: Lyceum Books.
- Phillips, R. (2002). *Reflective teaching of history*. London: Continuum.
- Phillips, R. (2007). *Reflective teaching of history 11-12*. London: Continuum.
- Pilcher, J. and Whelehan, I. (2004). *50 Key concepts in gender studies*. London: Sage Publications.
- Pingel, F. (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision*, 2. Baskı, Braunschweig, George Eckert Institute for International Research. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>
- Press, A. L. (1991). *Women watching television*. Philadelphia: University of Pensilvania Press.
- Pryor D. and Knupfer N. N. (14-18 February 1997). *Gender stereotypes and selling techniques in television advertising: effects on society*. proceedings of selected research anddevelopment presentations. 19th National Convention of the Association forEducational Communications and Technology, Albuquerque, NM
- Rakow, L. F. and Kimberlie, K. (2002). Medya kültür siyaset. Süleyman İrvan (Derl.). *Televizyon haberlerinde gösterge olarak Kadın* (2. Baskı) içinde(s. 515-548). Ankara: Ark Yayınevi.

- Ramirez, F. O., Bromley, P. and Russell, S. G. (2009). The valorization of humanity and diversity. *Multicultural education review*, 1, (1), 29-54.
- Redmond, J., Valiulis, M., Raftery, D., and Harford, J. (2006). The Role of textbooks in providing a gender balanced history curriculum in Ireland. *International Journal of Learning*, volume 12, number 10, 179-186.
- Repoussi M. (2004). L'autre comme féminin. Le cas de manuels grecs d'histoire, international society for history didactics. *Yarbook 2004*, p. 71-90.
- Repoussi, M. (2005). A la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. rapports de genre et construction de la différence sexuelle, *Le Cartable de Clio*, 5, 89-97.
- Roland, M. (1986). *Advertising the American dream*. California, USA: University of California Press.
- Rowe, K. E. (1993). Feminism and fairy tales. In Jack Zipes (Ed.). *Don't Bet On The Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales In North America and England*, (pp.209-226). Aldershot: Scolar Press.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Saktanber, A. (1993). Türkiye’de medyada kadın: serbest müsait kadın veya iyi eş, fedakâr anne. Şirin Tekeli (Derl.). *1980’ler Türkiye’sinde kadınbakış açısından kadınlar* (İkinci Baskı) içinde (s.211-232). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Sancar, S. (2003). Üniversitede feminizm? Bağlam, gündem ve olanaklar. *Toplum ve Bilim*. Sayı: 97, 164-182.
- Sancar, A. (2009). *Osmanlı kadını efsane ve gerçek*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: imkânsız iktidar – ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A’sı*. (Çev. Ş. Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıbay, A.Y. (1994). *Siyasal sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınları.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54, (1), 123-142.
- Sayer, H. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine erkeklerin katılımı*. Uzmanlık Tezi. Başbakanlık, Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Schaefer, R. T. and Lamm R. (1995). *Sociology*. 5th Edition. New York: Mc Graw-Hill.

- Schoeman, S. (2009). The representation of women in a sample of post-1994 South African school History textbooks. *South African Journal of Education*, 29, 541, 556.
- Schoeman, S. (2011). Gender and language in south african school texts: a single case study, *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 138-148.
- Schrader, C. E. and Wotipka, C. M. (2011). History transformed? gender in world war II narratives in u. s. history textbooks, 1956-2007. *Feminist Formations*, 23, (3), 68-88.
- Schroeder, S. K. (2007). *Popüler Feminizm Türkiye’de ve Britanya’da Kadın Dergileri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Scott, D. and Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. continuum: London.
- Scott, J.W. (1993). Women's history, in: L. S. Kaufmann (Ed.), *American feminist thought: at century's end*, Cambridge: MA, Blackwell.
- Segal, L. (1992). *Ağır Çekim, Değişen Erkeklikler Değişen Erkekler*. (Çev. V. Ersoy). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Segel, E. (1983). Feminists and fairy tales. *School Library Journal*, 29, (5), 30-31.
- Severge, Y. E. (1998). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik ilköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A. (Tarisiz) Türkiye’deki ilk kadın milletvekilleri ve meclis’teki çalışmaları. <http://atam.gov.tr/turkiyede-ilk-kadin-milletvekilleri-ve-meclisteki-calismalari/> adresinden 06 Aralık 2013’de alınmıştır.
- Shachar, R. (2012). Structuring of gender in Israeli society through children’s reading and textbooks: Where Is Mom’s Apron?. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 249–263.
- Shah, S. F. (2012). Gender inclusion: a neglected aspect of the english textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science & Education*, 3, (1), 118-127.
- Smelik, A. (2008). *Feminist sinema ve film teorisi ve ayna çatladı*. (Çev. D. Koç). İstanbul: Agora Kitaplığı.

- Smith, L. J. (1999). Girls' responses to advertisements featuring active, passive and product-alone visual portrayals. *Academy of Marketing Studies Journal*, 3, (1), 33-46.
- Sproull, N. (1988). *Handbook of research methods*. London: Scarecrow.
- Sonnet, M. (2005) Kadınların tarihi: rönesans ve aydınlanma çağı paradoksları. In Georges Duby ve Michelle Perrot (Ed.). (Çev.A. Fethi). *Bir kızı eğitmek*. Cilt III, (s.101-127). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (18), 150–170.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sullivan, T. J. (2003). *Introduction to social problems*. (Sixth Edition). Boston: Pearson Education.
- Sydney, G. V. M. (2004). *Gender roles in textbooks as a function of hidden curriculum in Tanzania primary schools*. Unpublished Ph.D Thesis. University of South Africa, South Africa.
- Sylvester, D. (1994). Change and continuity in history teaching 1900-1993. (ss.116-146), In P. John ve P. Lucas (Eds). *Partnership and progress*, Sheffield, Standing Conferance of History Teacher Educator.
- Şenel, A. (1998). *Siyasal düşünceler tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Şimşek, A. (2011). *Toplumsal cinsiyetin sanal ortamda yeniden inşası: itiraf.com*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Táboas-Pais M. and Rey-Cao, A.(2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67, (7/8), 389-402.
- Tan, E.M. (1979). *Kadın ekonomik yaşamı ve eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tan, M. (2000). Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset. *Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği*. (s.23-116). İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

- Tan, M. (2008). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar öncelikler ve çözüm önerileri. “Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş” raporunun güncellemesi. *Eğitim*. (s.23-105).TÜSİAD (468) ve KAGİDER (01). İstanbul: Graphis Matbaa.
- Tan, M. G. (2011). Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. Ecevit, Yıldız ve Karkıner, Nadide (Ed). *Eğitim (Ünite 4)*. (1.Baskı) içinde (s.84- 105). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2307, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1304. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Tanilli, S. (2006). *Ne olursa olsun savaşıyorlar. kadın sorununun neresindeyiz*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Tanrıtanır, B. C. (2005). Sözlü dil yapısı. Mustafa Sarıca. (Ed). *Türkçede dilin cinsiyete göre kullanımı*. İstanbul: Multilingual, Yabancıdil Yayınları.
- Tanrıöver, H. U. (2003). Ders kitaplarında insan hakları II: tarama sonuçları. *Ders kitaplarında cinsiyet*. (s.106-122). (Derl: B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tanrıöver, H. U. (2007). Kadın odaklı habercilik . (Derl: S. Alankuş). *Medyada kadınların temsil biçimleri ve kadın hakları ihlalleri*.(s.149- 165). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Tarihte Kadın, Osmanlı Toplumunda Kadın. <http://www.islamseli.com/tarihte-kadin/25947-osmanli-da-kadin.html> adresinden 06 Aralık 2013’de alınmıştır.
- Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında Türk kadın hakları*. Ankara: Başbakanlık Kültür MüsteşarlığıCumhuriyetin 50. Yıldönümü Yayınları No:5.
- Tayanç, F. T. (1981). *Dünyada ve Türkiye’de tarih boyunca kadın*. Ankara: Tan Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (Mart, 2007). Cilt: 70. Sayı: 2594. s.217 304.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul
- Tekeli, Ş. (1994). Kadın hareketi. *İstanbul ansiklopedisi*, 33, 349 – 358.
- Tekeli, Ş. (1995). 1980’ler Türkiye’sinde kadın bakış açısından kadınlar. *1980’ler Türkiye’sinde kadınlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Tekeli,Ş. (1998). 75 Yılda kadınlar ve erkekler. A. B. Hacımırzaoglu. (Ed.). *Birinci ve ikinci dalga feminist hareketlerin karşılaştırmalı incelemesi üzerine bir deneme*. (s.337- 345). İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekin, S. (2010). Osmanlıda kadın ve kadın hapishaneleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*.Cilt: 29. Sayı:47. 83-102.
- Tekin, E. (2007). *1980 Sonrası Türkiye’de feminizmin görünümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tekin, İ. (2006). *Kadın sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk kampanyaları ve reklamlarda kadın cinsiyetinin sunumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 12, 2.[http://eskiweb. cumhuriyet. edu.tr/dergi/makale/2100.pdf](http://eskiweb.cumhuriyet.edu.tr/dergi/makale/2100.pdf) adresinden 12.03.2011’de alınmıştır.
- Thomas, Y. (2005) Kadınların tarihi: ana tanrıçalardan hristiyan azizeler. In Georges Duby ve Michelle Perrot (Ed.). (Çev. A. Fethi). *Roma hukunda cinsiyet ayrımı*. Cilt I, (s.99-150). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Timisi, N. (1997). *Medyada cinsiyetçilik*. Ankara: KSSGM Yayını.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tolan, B. (1991). Aile, cinsiyet ve cinsel roller. *Aile ansiklopedisi*. TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Cilt:1, Ankara. s.208-214
- Topkara, M. (2008). *Erkek psikolojisi*. İstanbul: Karma Kitaplar.
- Topla, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Toprak, Z. (1988). Halk fırkasında önce kurulan parti: kadınlar halk fırkası. *Tarih ve Toplum*. 51, 30-31.
- Törenek, M. (1998). Kadın dergiciliği ve Mehmet Rauf. *Toplumsal Tarih*, 51, 26-30.

- Trecker, J. (1971). Women in U.S. history high-school Textbooks. J. Pottker and A. Fishel, (Eds). *Sex bias in the schools: the research evidence*, New Jersey, Associated University Presses.
- Tuksal, H. Ş. (2000). *Kadın karşıtı söylemin islam geleneğindeki izdüşümleri*. Ankara: Kitabiyat Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1974). *Eğitim bilimleri sözlüğü*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 08 Mart 2013’de alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (a). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.537f7c14450d10.82221868 (cinsiyet).adresinden 20 Mayıs 2014’te alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (b). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.537f8a5b6eb2.86405254 (deyim). adresinden 20 Mayıs 2014’te alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (c).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.537f8a5b6eb2.86405254 (masal). adresinden 20 Mayıs 2014’te alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (d). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.537f8c502dbfc5.96262527 (hikâye). adresinden 20 Mayıs 2014’te alınmıştır.
- Türk Hukuk Sitesi (2012). Cedaw madde 10. <http://www.turkhukuksitesi.com/mevzuat.php?mid=6871,21.11.2012>.
- Türküne M. (1995). *Eski Türk toplumunda cinsiyet kültürü*. Ankara: Ark Yayınevi.
- TÜSİAD (2000). *Kadın-Erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. İstanbul: Lebib Yalkın Yay.
- TÜSİAD (2008). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar öncelikler ve çözüm önerileri. *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset raporunun güncellemesi*. Yayın No: TÜSİAD-T/2008-7/ 468, Yayın No: KAGİDER-001.
- Uğur, İ. ve Şimşek S. (2004). *Kitle iletişim araçlarındaki reklamlarda kadın ve erkek objelerin kullanılması*. *Selçuk Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi*, 11, 549-560.

- Uğurlu, N. S. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk psikolojisi dergisi*, 17, 47-58.
- Unat, N. A. (1998). 75 yılda kadınlar ve erkekler. A. B. Hacimirzaoglu. (Ed.). *Söylemden protestoya Türkiye’de kadın hareketinin dönüşümü*. (s. 323 – 335). İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları.
- UNESCO, (2009). *Promoting gender equality through textbooks*. Paris: Unesco Publishing.
- Unicef, (2003). *Eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi, Türkiye*, Ankara, 2003.
- Uray, N. ve Burnaz, Ş. (2003). An analysis of the portrayal of gender roles in Turkish television advertisements., *Sex Roles*, 48, (1/2), 77-87.
- Uygur, G. (2011), Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. Ecevit, Yıldız ve Karkıner, Nadide. (Ed.). *Hukuk (Ünite 7)* (1.Baskı). İçinde T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2307. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1304. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Uzel, G. (2008). *Magazin basınında “anne” imgesi ve “annelik”: “kelebek” magazin eki üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1984). *Çocuk gelişimi* (2. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, I. (2003). İlköğretim okullarında “demokratik okul ortamının” oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1, (2-3), 108-124.
- Üzel, E. (2006). *Feminizm ve doğa ekseninde ekofeminizm*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vannicopoulou, A. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler. (Çev. D. Ç. Yeşiltuna). *Ege Eğitim Dergisi*, 5, (2), 65–73.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji konferansları dergisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi. Sayı:35, 29-56.
- Vivian, J. (1997). *The media of mass communication*, (4th Edition). Massachusetts, U.S.A.: Allyn and Bacon.

- Wareing, S. (1999). *Language, society and power*, edited by Linda Thomas and Shân Wareing, Language and Gender, London: Routledge. 66–81.
- Watts, R. & Grosvenor, I. (eds.) (1995). *crossing The key stages of history*. London: David Fulton.
- Wendy, M., T. (2007). Women and men in accounting textbooks: exploring the Hidden curriculum, *issues in accounting education*, 22, (3), 459–480.
- Wollstonecraft, M. (2007). *Kadın haklarının gerekçelendirilmesi*. (Çev. D. Hakyemez). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yamanoğlu, A. (2008). *Toplumsal cinsiyet analizi (Tokat İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yang, C. C. R. (2011). Gender representation in a Hong Kong primary English textbook series: The relationship between language planning and social policy. *Current Issues in Language Planning*, 12, (1), 77-88.
- Yaraman, A. (2001). *Resmi tarihten kadın tarihine*, (2.Baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Yavuz, Ş. (2006). Reklam ve toplumsal cinsiyet rolleri. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3, 115-131.
- Yazan, Ü.M. (1995). Türkiye’de kadın ve sosyo-ekonomik analizi. *Sosyoloji Dergisi*. 3, (4), 191-203.
- Yazgan, B.İ. , Bilgin, M. ve Atıcı, M.K. (2004). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Yıldız, T. (2006). *Reklâmda cinsiyetin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (1991). Aileye yönelik örgütler örgütlenmeler faaliyetler. *Türkiye aile yyllığı*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Yılmaz, B. O. (2009). *Avrupa birliğinin toplumsal cinsiyet politikalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Yüksel, F. B. (2006). *Sınıf ev Toplumsal Cinsiyet Üzerine Kuramsal Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yüksel, N. A. (2001). *Tarkan yıldız olgusu*. İstanbul: Çivi Yazıları.
- Zamarripa, M. X., Wampold, B. E., and Gregory, E. (2003). Male gender role conflict, depression, and anxiety: clarification and generalizability to women. *Journal of counseling psychology*, 50 (3), 333-338.
- Zanden, J. W. V. (1993). *Sociology: The Core*, (Third Edition). New York: McGraw bv Hill.
- Zeybekoğlu, Ö. (2009). *Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklik olgusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Zoonen, L. V. (1997). Medya, kültür, siyaset. (Derl. Süleyman İrvan). *Medyada feminist yaklaşımlar*, (s. 301-335). Ankara: Ark Kitapları.
- Zoonen, L. V. (2002). Medya, kültür, siyaset. (2. Baskı). (Derl. Süleyman İrvan). *Medyaya feminist yaklaşımlar*, (s.467-514). Ankara: Alp Yayınevi.

E-KAYNAKÇA

5. Avrupa Kadından Sorumlu Bakanlar Konferansının Sonuç Belgesi Üsküp Deklarasyonu, (2013).
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kadininstatusu.gov.tr%2Fupload%2Fkadinintatusu.gov.tr%2Fmce%2Feski_site%2FPdf%2F5.%2520Bakanlar%2520Konferans%25C4%25B1.doc&ei=k7Q5UrnWA5DAaAaEkoDACg&usg=AFQjCNGgQa9I2e5JKS1m8Stg6-pkwafhKg&bvm=bv.52288139,d.Yms&cad=rjt a adresinden 21 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Amsterdam_Antla%C5%9Fmas%C4%B1 -a adresinden 22 Temmuz 2013’de alınmıştır.
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Ki%C5%9Fisel_ve_Siyasal_Haklar_Uluslararası%C4%B1_S%C3%B6zleşmesi - b adresinden 23 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://en.wikipedia.org/wiki/Race_Relations_Act_1976 -c adresinden 05 Ocak 2014’de alınmıştır.

http://en.wikipedia.org/wiki/Single_European_Act -d adresinden 20 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_Medeni_Kanunu –e adresinden 27 Temmuz 2013’de alınmıştır.

<http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/688B1--Insan-Haklari-Evrensel-Beyannamesi.pdf> -a adresinden 02 Haziran 2013’de alınmıştır.

http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/716b2--Ulusal-veya-Etnik,-Dinsel-veya-Dilsel_Azinliklara-Mensup-Olan-Kisilerin-Haklarina-Dair-Bildiri.pdf -b adresinden 20 Temmuz 2013’de alınmıştır.

<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/133-135.pdf> -a adresinden 09 Haziran 2013’de alınmıştır.

http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf -b adresinden 27 Temmuz 2013’de alınmıştır.

www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k4721.html -c adresinden 12 Şubat 2013’te alınmıştır.

<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/cedaw.pdf> -d adresinden 12 Şubat 2013’de alınmıştır.

<http://www.gumrukkontrolor.org.tr/Yayinlar/Dergiler/43/8.html> adresinden 17 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://www.kayseri.gov.tr/ortak_icerik/kayseri/%C4%B0nsan%20Haklar%C4%B1/AVRUPA%20SOSYAL%20%C5%9EARTI.pdf adresinden 18 Temmuz 2013’de alınmıştır.

<http://www.sosyalistisci.org/index.php/ariv/89-424-22-kasm-2011/1113-kadnlarn-direnisi> adresinden 19 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/content/pdf/languages/Concise_Complaint_Guide_Turkish.pdf adresinden 19 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://www.egitimsen.org.tr/ekler/b075a50e78fed259369846581de3991_ek.pdf adresinden 19 Temmuz 2013’de alınmıştır.

<http://tarihdersnotlari.blogcu.com/helsinki-nihai-senedi/5332893> adresinden 20 Temmuz 2013’de alınmıştır.

<http://www.isilaysaygin.com/tr/index.php?pg=devletbakan&sayfano=15> adresinden 21 Temmuz 2013'de alınmıştır.

<http://www.ankara.gov.tr/Portal.asp?X=AB3> adresinden 23 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_111.htm a adresinden 24 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_111.htm b adresinden 24 Temmuz 2013'de alınmıştır.

<http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/soz111.htm>, adresinden 24 Temmuz 2013'de alınmıştır.

<http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/soz100.htm> ç adresinden 24 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_tarih.htm d adresinden 25 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_amac.htm e adresinden 25 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_ne.htm f adresinden 25 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/ilo_filadelfiya.htm adresinden 25 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/Books/khuku/calisma_hakki/calisma_hakki_aile_sorumluluklari_bulunan_isciler_hakkinda_s.pdf adresinden 26 Temmuz 2013'de alınmıştır.

<http://www.-is.org.tr/pdf/843.pdf> adresinden 26 Temmuz 2013'de alınmıştır.

http://www.iku.edu.tr/TR/iku_gunce/HukukC1S1_2/HukukGunceC1S1_153.pdf adresinden 27 Temmuz 2013'de alınmıştır.

<http://denetci.8m.com/c1.htm>, adresinden 08 Ağustos 2013'de alınmıştır.

<http://www.chveneburi.net/tr/default.asp?bpgpid=1248&pg=1>, adresinden 09 Ağustos 2013'de alınmıştır.

http://www.yargitay.gov.tr/abproje/belge/temelbelge/AIHS_Tr_A6format.pdf, adresinden 14 Ağustos 2013'de alınmıştır.

http://abdigm.meb.gov.tr/belge/BM_dakar.htm, adresinden 20 Ağustos 2013’de alınmıştır.

<http://www.iskanunu.com/images/dokuman/4857-sayili-is-kanunu-guncel-tam-metin-2012.pdf> adresinden 09 Kasım 2013’de alınmıştır.

<http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/19131/Uluslararası-Belgeler,-a> adresinden 16 Aralık 2013’de alınmıştır.

http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/html/19095/Yasal+Haklar+_Genel+Bilgi,-b adresinden 16 Aralık 2013’de alınmıştır.

<http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/html/19098/4320+SAYILI+AILENIN+KORUNMASINA+DAIR+KANUN-c> adresinden 16 Aralık 2013’de alınmıştır.

<http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/19136/Birlesmis-Milletler,-d> adresinden 16 Aralık 2013’de alınmıştır.

<http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/19131/Uluslararası-Belgeler,-e> adresinden 16 Aralık 2013’de alınmıştır.

<http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/presscenter/news-from-new-horizons/2006/08/women-summit-will-discuss-politics.html>, adresinden 13 Şubat 2014’de alınmıştır.

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199545/history/programme/concepts> adresinden 05. 10. 2012’de alınmıştır.

Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, (1976).

https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ihop.org.tr%2Fdosya%2Fsozlesme%2Fmedeni.doc&ei=X8g5UrrfEcnStAaMjYDIDg&usg=AFQjCNFqpwwOoNPdYQzYV3uw7ht-7_3-Dg&bvm=bv.52288139,d.Yms&cad=rjt adresinden 23 Temmuz 2013’de alınmıştır.

http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/universitelerin_kadin_sorunlari.pdf adresinden 20. 05. 2014’de alınmıştır.

EKLER

EK 1. AÇIK UÇLU ANKET

EK 1: AÇIK UÇLU ANKET:

10 VE 11. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLİ
ANKET FORMU

Yönerge: Bu çalışmanın amacı, 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Hem 10. sınıf hem de 11. sınıf tarih öğretmenlerinin tamamı anketteki birinci ve ikinci bölümde yer alan soruların hepsini cevaplayacaklardır. Üçüncü ve dördüncü bölümlerde ise 10. ve 11. sınıf öğretmenlerinin sadece kendileriyle ilgili olan soruları cevaplandırmaları beklenmektedir. Verilen cevaplar tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Öğretmenlerin sorulan sorulara sağlıklı cevap verebilmeleri için toplumsal cinsiyet ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili tanımları aşağıda yapılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal cinsiyet, doğumdan itibaren insanlara toplum tarafından verilen roller, yüklenen sorumluluklar ve görevlerin toplum tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Toplumdaki cinsiyet rolleri, bir kültürdeki kadın ve erkeklerle alakalı olan davranışlar, inançlar ve değerler, kültürel beklentiler ve sosyal olarak tanımlanan özelliklerdir.

Toplumsal cinsiyete dair örnekler aşağıdaki gibidir:

Kadın üzerinden cinsiyetçilik yapan ifadeler: Kadın tüccarı, kadın hakları, kadın general, kadın milletvekili, bayan öğretmen, kadın örgütleri...

Kadını cinsel bir obje olarak gösteren ifadeler: Güzel bayan, genç kız, dilber, kuma, cariyeye, iffetli kadın, manken gibi kadın/kız...

Kadını farklı kimliklerle tanımlayan cinsiyetçi ifadeler: Bacı, bayan, hanım, kadın, kız, kadıncağız, körpecik kızlar, hatun...

Kadını küçümseven ifadeler: Karı, kocakarı, cadı, şirret...

Erkeği yücelten ifadeler: Delikanlı, babayığit, efelenmek, yiğit, aslan parçası, kral, hükümdar, kabadayı, önder, lider, bilge v.b.

Erkeğe ait olan cinsiyetçi ifadeler: Beyefendiler, beyler, ağabey, devlet adamı, hukuk adamı, din adamı, siyaset adamı, bilim adamı, ağa, centilmen, toprak ağası, harem ağası, er kişi, dede mirası, ata, baba malı, devlet baba, baba yadigarı, beylik, atabey, sancak beyi, insanoğlu, adam olmak, atasözü...

Erkeğe ait roller: Padişah, prens, düğün, kral, paşa, pazarcı, bakkal, kadı, ev reisi, çiftçi, tüccar, balıkçı, baba, dede, amca, dayı, kardeş, kayın, birader, büyükbaba, oğul, damat, enişte...

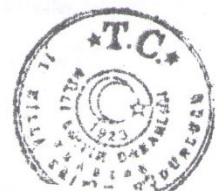
Kadına ait roller: Prenses, kraliçe, düşes, sultan, ev kadını, aşçı, temizlikçi, terzi, anne, teyze, nine, babaanne, anneanne, hala, kardeş, abla, yenge, hatun, gelin, kaynana...

Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsili: Ders kitaplarında kadın ve erkeğe verilen rol, sorumluluk, özellik ve niteliklerin sunulduğu şekli. Yukarıda yer alan ifadelerin ders kitaplarında gerek metinlerde, gerekse görsellerde yer alıp almadıklarıyla ilgilidir. Bu ve buna benzer ifadelerin ders kitaplarında konularda nasıl ve geçip geçmedikleri; görsellerde nasıl ve yer alıp almadıkları. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araş.Gör. Ebru DEMİRCİOĞLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi
E-mail: isiginkizi@yahoo.com.tr

BİRİNCİ BÖLÜM

- 1.1: Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
1.2: Mezuniyet Durumu : Eğitim Fakültesi () Edebiyat Fakültesi () Lisans Tamam. ()
1.3: Çalıştığınız Okulun Türü:.....
1.4: Mesleki Tecrübe: 1-5 Yıl () 5-10 Yıl () 10-15 Yıl () 15-20 Yıl () 20-25 () 25+ ()
1.5: Hangi Sınıfa Ders Vermektesiniz? : 10. Sınıf () 11. Sınıf () Hem 10 Hem de 11. Sınıf ()



İKİNCİ BÖLÜM

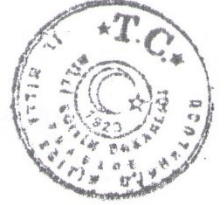
2.1: Daha Önce Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Bir Eğitim Aldınız Mı? Eğer Cevabınız Evet ise Aldığınız Eğitimin Niteliği Hakkında Bilgi Verir Misiniz?

2.2: Yukarıdaki Soruya Cevabınız Hayır ise Böyle Bir Eğitim Almak İsteyip İstemediğinizi Gerekçeleriyle Yazar Mısınız?

2.3: Toplumsal Cinsiyeti Dikkate Alma Açısından (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerini Nasıl Değerlendirirsiniz?

2.4: Ders Kitapları Hazırlanırken Toplumsal Cinsiyet Dikkate Alınmalı Mıdır? Eğer Cevabınız Evet ise, Gerekçesini Açıklar Mısınız?

2.5: Yukarıdaki Soruya Cevabınız Hayır ise Gerekçelerinizi Yazar Mısınız?



2.6: Tarih Ders kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Rollerinin (Erkeğin, kadının, erkek çocuk ve kız çocuğun temsili) Temsili Noktasında Nasıl Değerlendirirsiniz?

2.7: Size Göre Tarih Öğretmenleri Ders Kitaplarını Kullanırken, Toplumsal Cinsiyet Faktörünü (Erkeğin, kadının, erkek çocuk ve kız çocuğun temsili) Dikkate Alıyorlar Mı? Eğer Cevabınız Evet ise, Gerekçesini Açıklar Mısınız?

2.8: Tarih Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyeti Dikkate Alınarak Hazırlanmasının Öğrenciler İçin Ne Tür Katkıları Olabilir?

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerile (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) İlgili En Sık Kullanılan Sıfatlar Nelerdir?

3.1.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerile (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) İlgili En Sık Kullanılan Sıfatlar Nelerdir?

3.2: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı (Erkeği veya Kadını Öven, Yeren Birini Diğerine Göre Daha Ön Planda Tutan vb.) İçeren İfadeler Var Mı? Varsa Örnek Verebilir Misiniz?

3.2.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı (Erkeği veya Kadını Öven, Yeren Birini Diğerine Göre Daha Ön Planda Tutan vb.) İçeren İfadeler Var Mı? Varsa Örnek Verebilir Misiniz?

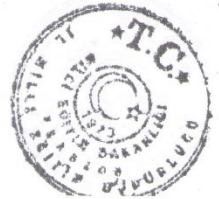
3.3: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Kadın ve Erkek İmajının Sunuluşu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

3.3.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Kadın ve Erkek İmajının Sunuluşu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

3.4: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kadına Yönelik En Fazla Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Yer Aldığı Konular Hangileridir?

3.4.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kadına Yönelik En Fazla Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Yer Aldığı Konular Hangileridir?

3.5: 10. Sınıf Tarih Ders Kitapları Konularında Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadının En İyi Temsil Edildiği Konular Hangileridir?



3.5.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitapları Konularında Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadının En İyi Temsil Edildiği Konular Hangileridir?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet (Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuk temsili) Temsili Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?

4.1.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görselleri Toplumsal Cinsiyet (Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuk temsili) Temsili Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?

4.2: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan (Erkek Veya Kadını Öven veya Yeren vb.) Örnekler Var mı? Varsa, Bu Görselleri Açıklar Mısınız?

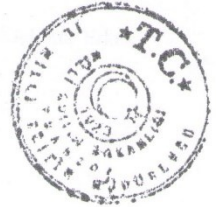
4.2.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığını Yansıtan (Erkek Veya Kadını Öven veya Yeren vb.) Örnekler Var mı? Varsa, Bu Görselleri Açıklar Mısınız?

4.3: 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadınlar Nasıl Yer almaktadır?

4.3.1: 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadınlar Nasıl Yer almaktadır?

4.4 Sizce Tarih Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Eşit Olarak Nasıl Yansıtılabilir? Örneklerle Açıklar Mısınız?

4.5: Bu Konuda Son Olarak Söylemek İstedikleriniz Nelerdir?



EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLÂKAT FORMU

EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLÂKAT FORMU

10. VE 11. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET TEMSİLİ MÜLÂKAT FORMU

Mülakat Tarihi:

Mülakat Süresi:

BİRİNCİ BÖLÜM

- 1.1 Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
 1.2 Mezuniyet Durumu : Eğitim Fakültesi () Edebiyat Fakültesi () Lisans Tamam. ()
 1.3 Çalıştığınız Okulun Türü:.....
 1.4. Mesleki Tecrübe : 1-5 Yıl () 5-10 Yıl () 10-15 Yıl () 15-20 Yıl () 20-25 () 25+ ()

İKİNCİ BÖLÜM

- 2.1: Cinsiyet Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?
 2.2: Toplumsal Cinsiyet Kavramını Nasıl Tanımlarsınız?
 2.3: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Kavramı Temsilini Nasıl Tanımlarsınız?
 2.4: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temsili Deyince Ne Anlıyorsunuz?
 2.4: Size Göre Tarih Derslerinde ve Tarih Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsilini Dikkat Edilmeli midir? Eğer cevabınız Evetse, Gerekçesini Açıklar mısınız?

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

- 3.1: Üniversite Eğitimi Aşamasında Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı? Eğer Cevabınız Evet ise Aldığınız Eğitimin Niteliği Hakkında Bilgi Verir misiniz?
 3.2: Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı? Eğer Cevabınız Evet ise Aldığınız Eğitimin Niteliği Hakkında Bilgi Verir misiniz?
 3.3: Tarih Öğretmenlerinin Ders Kitaplarını Kullanırken, Toplumsal Cinsiyet Faktörünü (Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuk Temsili) Dikkate Alma Düzeyi Nedir?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

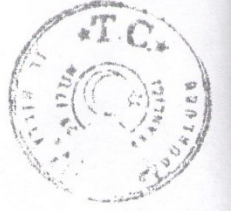
- 4.1: 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı Metinlerini Toplumsal Cinsiyet Temsili (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?
 4.1.1: Eğer 11. Sınıfa Da Ders Veriyorsanız 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Metinlerini Toplumsal Cinsiyet Temsili (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?
 4.2: 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı Görsellerini Toplumsal Cinsiyet Temsili (Erkeğin, Kadının, Erkek Çocuk ve Kız Çocuğun Temsili) Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?

4.2.1: Eğer 11. Sınıfa Da Ders Veriyorsanız 11. Sınıf Tarih Ders Kitabı Görsellerini Toplumsal Cinsiyet Temsili (Erkeğin, Kadının, Erkek ocuk ve Kız ocuğun Temsili) Açısından Nasıl Değerlendirirsiniz?

4.3 Bu Kısmda Son Olarak Söylemek İstedikleriniz Nelerdir?

Ek 3: GÖZLEM FORMU

Aırtırmada yapılandırılmamış gözlem formu kullanılacaktır.



EK 3. ARAŞTIRMA İZNİ


T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11/04/2013

Sayı : 82438636/<...>/<...>
Konu: Araştırma İzni

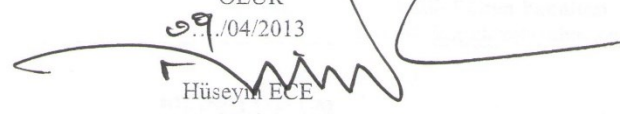
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 02.04.2013 tarih ve 88179394-721 sayılı yazı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ebru DEMİRCİOĞLU'nun Ortaöğretim Kurumları 10. ve 11. Sınıf Tarih Dersi Kitaplarında Yer Alan Görsel ve Metinlerde Toplumsal Cinsiyetin Temsiliyle İlgili Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri (Trabzon İl Örneği) çalışmasını (6 sayfa) Müdürlüğümüze bağlı Akçaabat Anadolu Lisesi, Akçaabat Anadolu Öğretmen Lisesi, Akçaabat İMKB Anadolu Lisesi, Akçaabat Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi, Akçaabat Şehit Gökhan Uzun Fen Lisesi, Beşikdüzü Anadolu Lisesi, Beşikdüzü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi, Atatürk Lisesi, Beşikdüzü Ticaret Meslek Lisesi, Çaykara Anadolu Lisesi, Çaykara Çok Programlı Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Trabzon Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi, Kanuni Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, 88. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Tevfik Serdar Anadolu Lisesi, Of Anadolu Lisesi, Of Anadolu Öğretmen Lisesi, Yomra Lisesi, Yomra Anadolu Lisesi'nde görev yapan Tarih öğretmenlerine uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Tamer KIRBAÇ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/04/2013

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı

09/04/2013 Memur : Z.YAMAN 24,
09/04/2013 Şb. Müd. : M.YEREKAPAN 
09.04.2013 Müd. Yard. : S. ÇAKAR 

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : (0 462) 2300440 / 1400
Faks : (0 462) 2302096
e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr
projelerekibi61@meb.gov.tr

Bilgi İçin: M.YEREKAPAN
M.TÜRKMEN (PKE Öğrm.)
İnt.Adresi: http://trabzon.meb.gov.tr

EK 4. 10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Detaylı Künyeleri

10. Sınıf Tarih Ders Kitabının Künyesi

Kitabın İsmi: Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf

Kitabın Yazarları: Vicdan Cazgır, İlhan Genç, Mehmet Çelik, Celal Genç, Şenol Türedi

Kitabın Editörü: Doç. Dr. Osman Köse

Kitabın Görsel Tasarım Uzmanları: Ahmet Suat Keçecioğlu, A. Hamdi Kama ve M. Fatih Tektaş

Kitabın Dil Uzmanı: İsa Abanoz

Kitabın Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı: Elif Seylim

Kitabın Program Geliştirme Uzmanı: Berna Otuz

Kitabın Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı: Mustafa Kara

Kitabın Basım Yeri: Ankara, Özkan Matbaacılık-Gazetecilik San. ve Tic. Ltd. Şti.

Kitabın Basım Tarihi: 2012 (MEB Devlet Kitapları Dördüncü Baskı)

Kitabın Sayfa Sayısı: 233

ISBN: 978-975-11-3213-0

Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 4657

Ders Kitapları Dizisi: 1353

Bu ders kitabı MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 04.05.2009 gün ve 67 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabının Künyesi

Kitabın İsmi: Ortaöğretim Tarih 11. Sınıf

Kitabın Yazarları: Yasemin Okur, Mehmet Aksoy, Hakan Kızıltan, Akın Sever, Mehmet Öztürk, Mülver Karaman

Kitabın Editörü: Doç. Dr. Osman Köse

Kitabın Görsel Tasarım Uzmanları: Mehmet Fatih Şele, Ahmet Suat Keçecioğlu

Kitabın Dil Uzmanı: Semra Çakır

Kitabın Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı: Ahmet Cansız

Kitabın Program Geliştirme Uzmanı: Berna Serdar Otuz

Kitabın Rehberlik Uzmanı: Mustafa Kara

Kitabın Basım Yeri: Ankara, Özkan Matbaacılık-Gazetecilik San. ve Tic. Ltd. Şti.

Kitabın Basım Tarihi: 2011 (MEB Devlet Kitapları İkinci Baskı)

ISBN: 978-975-11-3428-8

Kitabın Sayfa Sayısı: 248

Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 4894

Ders Kitapları Dizisi: 1478

Bu ders kitabı MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 10.02.2010 gün ve 9 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

EK 5. TARİH DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ANALİZ FORMU

1.Üniteyle İlgili Genel Bilgiler

1.1-Ders Kitabının Künyesi:

1.2-Analiz Yapılan Ünitinin İsmi ve Ünitadaki Konular:

1.3-Ünitede Bulunan Görsel Sayısı (Resim, tablo vs.)

2.Ders Kitabındaki Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Analiz:

2.1-Kadın ve Erkek Cinsiyetinden İlk Kez Bahsedilen Sayfa

2.2-Ünitedeki Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuk İsimlerinin Sayısı

2.3-Ders Kitabındaki Metinlerde Cinsiyetlerin Konuşturulma Oranları

2.4-Metinde Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuklarla İlgili Kullanılan Sıfatlar ve Kullanım Sıklıkları

2.5-Metinde Her İki Cinsiyet İçin Kullanılan Meslek İsimleri ve Kullanım Sıklıkları

2.6-Kadın Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler (bacı, hanım, kadın, hatun, dul kadın, karı, hanım efendi, genç kız, kadın savaşçı vb)

2.7-Erkek Üzerinden Cinsiyetçilik Yapan İfadeler (adam, devlet adamı, siyaset adamı, bilim adamı, din adamı, düşünce adamı, hukuk adamı, insanoğlu, beyler, Allah adamı, vb)

3. Ders Kitabındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet Analizi:

3.1-Ders kitabındaki Görsellerde Yer Alan Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocuk Sayıları

3.2-Ders Kitabındaki Görsellerde Yer Alan Erkek, Kadın, Erkek Çocuk ve Kız Çocukların Bulundukları Meslekler, Etkinlikler ve Yer Alma Sıklıkları

3.3-Aşağıdakilerin Resimlerdeki Sayılarını Belirtiniz:

- Tek Başına Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı
- Grup Halinde Kadınların ve Kızların Bulunduğu Resim Sayısı
- Tek Başına Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı
- Grup Halinde Erkeklerin ve Erkek Çocukların Bulunduğu Resim Sayısı
- Erkeklerin ve Kadınların Karışık Olduğu Resimlerin Sayısı

3.4-Kadınların ve Erkeklerin Bulunduğu Karışık Resimlerde, Erkeğin ve Kadının Resmedildiği Roller Karşılaştırınız? (Örneğin, hangi rollerde resmedilmişler? Ne yapıyorlar?)

ÖZGEÇMİŞ

Ebru DEMİRCİOĞLU 1983 yılında, Gümüşhane’de doğdu. İlköğrenimini Gümüşhane Gazipaşa İlkokulu’nda, ortaöğrenimini ise Gümüşhane Mareşal Fevzi Çakmak Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı. 2005 Yılında Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı’ndan derece ile mezun oldu. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’nda Tezli Yüksek Lisans Programına başladı. Buradan 2011 yılında Tarih Öğretmenlerinin Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görseller Hakkındaki Görüşleri (Perceptions of History Teachers about Visual Materials of 9th Grade History Textbooks) konulu tezini vererek mezun oldu. 2011 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora başladı. DEMİRCİOĞLU, Eylül 2011’de Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandı ve halen bu görevine ve doktora eğitimine devam etmektedir. Ebru DEMİRCİOĞLU’nun tarih öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen yetiştirme ilgili çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. İyi derecede İngilizce bilen DEMİRCİOĞLU, evli ve 1 erkek çocuk annesidir.