T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
GENEL DİLBİLİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN TEMSİLİ

ÖZGÜL BAŞARAN AYDIN

Danışman
Prof. Dr. Gülsüm Songül ERCAN

İZMİR-2026

DOKTORA
TEZ ONAY SAYFASI

Üniversite	**:**	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü	**:**	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	**:**	Genel DilBilim Anabilim Dalı
Program	**:**	Genel Dilbilim Doktora
Adı ve Soyadı	**:**	Özgül Başaran Aydın
Öğrenci No	**:**	2019801013
Tez Başlığı	**:**	Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyetin Temsili
Savunma Tarihi	**:**	20/02/2026
Danışmanı	**:**	Prof. Dr. Gülsüm Songül Ercan

JÜRİ ÜYELERİ

Unvanı Adı Soyadı	**Üniversitesi**	**İmza**
Prof. Dr. Gülsüm Songül Ercan	Dokuz Eylül Üniversitesi	
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi	
Prof. Dr. Nilsen Gökçen Uluk	Dokuz Eylül Üniversitesi	
Doç. Dr. Bilge Öztürk	Kocaeli Üniversitesi	
Doç. Dr. Emel Kökpınar Kaya	Hacettepe Üniversitesi	

Özgül Başaran Aydın tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olan bu tez savunmada başarılı bulunarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Erhan Demireli
Müdür

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum "Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyetin Temsili" adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

…../……/……

Özgül BAŞARAN AYDIN

ÖZET

Doktora Tezi

Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyetin Temsili*

Özgül BAŞARAN AYDIN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Genel Dilbilim Anabilim Dalı

Genel Dilbilim Bölümü

Ders kitapları, öğretim programlarını uygulamanın yanı sıra, çeşitli ideolojilerin, değerlerin ve normların aktarımını sağlayan bir toplumsallaşma aracıdır. Ders kitaplarında dil aracılığıyla sürdürülen ve/veya üretilen normlardan biri de toplumsal cinsiyettir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı 1936, 1989 ve 2019 Öğretim Programlarına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğini araştırmaktır.

Bu amaçla, metinler Eleştirel Söylem İncelemelerinin bir yaklaşımı olan Söylem Tarihsel Yaklaşım'da incelenen adlandırma ve yükleme söylem stratejileri çerçevesinde çözümlenmiştir. Görseller ise Eleştirel Söylem İncemelerinin bir diğer yaklaşımı olan Çok Modlu Eleştirel Söylem Çözümlemesi kapsamında, Jancsary ve diğerleri'nin (2016) önerdiği beş aşamalı çözümleme modeline göre incelenmiş; çözümleme sürecinde görsellerdeki karakterler, renkler, bağlam ve eylemlere odaklanılmıştır. Belirtilen dönemler arasındaki sıklık farklılıkların anlamlı olup olmadığını saptamak için istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, 1936 döneminde kadınların temsilinin ev içi rollerle sınırlandığını, erkeklerin ise mesleki ve kamu alanlarında öne çıkarıldığını, dolayısıyla belirgin bir toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin kodlandığını göstermektedir. 1989'a gelindiğinde, mesleklerde kadın temsillerinde bir artış görülmüş ve kız çocukları metinlerde ve görsellerde kurmaca karakterler aracılığıyla daha fazla yer bulmuştur; bu bulgular tikel bir dönüşümü

göstermektedir. 2019 yılında ise olumlu temsillere rağmen, kalıpyargısal sunumların sürdüğü saptanmıştır. Kadınların meslek alanlarında erkeklere göre daha düşük temsili, gerçek kişilerin konu edildiği metinlerde ağırlıklı olarak erkeklere yer verilmesi ve görsellerde kadınların özel, erkeklerin ise kamusal alanlarda konumlandırılması gibi unsurlar, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Kız çocuklarının temsilindeki artış gibi olumlu dönüşümler, niceliksel bir iyileşme sunmakla birlikte, niteliksel eşitsizlikleri ortadan kaldırmadığından, mevcut eşitsizlik yapısını dönüştürme noktasında tek başına yetersiz kalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Ders Kitapları, Toplumsal Cinsiyet, Söylem Tarihsel Yaklaşım, Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi, Adlandırma ve Yükleme Stratejileri.

*Bu çalışma, 122K971 numaralı ve İlkokul Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Kadın İmgesi (1923–2023) başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında desteklenmiştir.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Doctor of Philosophy (PhD)

Representation of Gender in Turkish Textbooks*

Özgül BAŞARAN AYDIN

Dokuz Eylül University

Institute of Social Sciences

Department of General Linguistics

General Linguistics Program

Textbooks are a socialization tool that facilitates the transmission of various ideologies, values, and norms, in addition to implementing the curriculum. One of the norms sustained and/or reproduced through language in textbooks is gender. In this context, the aim of this study is to investigate how gender is represented in Turkish language textbooks prepared according to the 1936, 1989, and 2019 curricula.

With this aim, the textual content was analyzed within the framework of the nomination and predication strategies, which are discourse strategies examined under the Discourse-Historical Approach, a methodology within Critical Discourse Studies. The visual materials were examined according to the five-stage analytical model proposed by Jancsary, Höllerer, and Meyer (2016) under Multimodal Critical Discourse Analysis, another approach within Critical Discourse Studies; the analysis focused on the characters, colors, context, and actions depicted in the visuals. Statistical methods were employed to determine whether the frequency differences between the specified periods were significant.

The research findings indicate that in the 1936 period, the representation of women was confined to domestic roles, while men were foregrounded in professional and public spheres, thereby encoding a distinct gender hierarchy. By 1989, an increase was observed in the occupational representation of women, and girls gained more presence in texts and visuals through fictional characters; this

findings indicate a partial transformation. In 2019, despite positive representations, stereotypical portrayals were found to persist. Elements such as the lower professional representation of women compared to men, the lack of association of girls with professions, the predominant framing of references to real people through men, and the positioning of women in the private sphere and men in the public sphere in visuals reveal that gender inequality is structurally reproduced in textbooks. Positive transformations, such as the increased representation of girls, while offering a quantitative improvement, prove insufficient on their own to transform the existing structure of inequality, as they do not eliminate qualitative inequalities.

Keywords: Textbooks, Gender, Discourse-Historical Approach, Multimodal Critical Discourse Analysis, Nomination and Predication Strategies.

*This study was supported within the scope of the TUBITAK 1001 project numbered 122K971 and titled "The Image of Women in Primary School Curricula and Textbooks (1923–2023)".

İÇİNDEKİLER

TEZ/PROJE ONAY SAYFASI ii
YEMİN METNİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
KISALTMALAR xi
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
EKLER LİSTESİ xvi

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
DİL, TOPLUMSAL CİNSİYET ve KALIPYARGILAR

1.1. DİL ve TOPLUMSAL CİNSİYET 11
1.2. TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMI 13
1.2.1. Eksiklik Yaklaşımı 17
1.2.2. Baskınlık Yaklaşımı 17
1.2.3. Farklılık Yaklaşımı 19
1.2.4. Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım 21
1.3. TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN ve KİMLİĞİNİN İNŞASI 24
1.4. TOPLUMSAL CİNSİYET KALIPYARGILARI 30
1.5. TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ BAĞLAMINDA FEMİNİST KURAM 38
1.5.1. Türkiye'de Kadın Hareketi 41

İKİNCİ BÖLÜM
TOPLUMSALLAŞMA, EĞİTİM ve TOPLUMSAL CİNSİYET

2.1. TOPLUMSALLAŞMA BAĞLAMINDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN UNSURLAR 44
2.1.1. Aile ve Akranlar 47
2.1.2. Medya ve Kitle İletişim Araçları 50
2.1.3. Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet 51
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI, DERS KİTAPLARI VE TOPLUMSAL CİNSİYET 53
2.3. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞİŞİMLERİ 60
2.3.1. 1936 İlkokul Türkçe Programı 62
2.3.2. 1989 İlkokul Öğretim Programı 62
2.3.3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 63
2.4. DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR 64
2.4.1. Uluslararası Araştırmalar 64
2.4.2. Ulusal Araştırmalar 70
2.5. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR 77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ELEŞTİREL SÖYLEM İNCELEMELERİ, SÖYLEM TARİHSEL YAKLAŞIM ve ÇOK KİPLİ ELEŞTİREL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

3.1. ELEŞTİREL SÖYLEM İNCELEMELERİ 81
3.2. SÖYLEM TARİHSEL YAKLAŞIM 88
3.3. ÇOK KİPLİ ELEŞTİREL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ 97

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
VERİ TABANI ve YÖNTEM

4.1. VERİ TABANI 103
4.1.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 103

4.2. YÖNTEM 105

BEŞİNCİ BÖLÜM
BULGULAR ve TARTIŞMA

5.1. 1936 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR 110
5.1.1. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejileri 111
5.1.2. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Yükleme Stratejileri 121
5.1.3. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular 135
5.2. 1989 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR 148
5.2.1. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejileri 148
5.2.2. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Yükleme Stratejileri 158
5.2.3. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular 175
5.3. 2019 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR 189
5.3.1. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejileri 189
5.3.2. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplarındaki Yükleme Stratejileri 202
5.3.3. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular 210
5.4. İNCELENEN KİTAPLARDAKİ ADLANDIRMA ve YÜKLEME STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI TARTIŞILMASI 223
5.5. İNCELENEN KİTAPLARDAKİ GÖRSELLERİN KARŞILAŞTIRMALI TARTIŞILMASI 235
SONUÇ 244
KAYNAKÇA 255

KISALTMALAR

ÇKESÇ **Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi**

ESÇ **Eleştirel Söylem Çözümlemesi**

ESİ **Eleştirel Söylem İncelemeleri**

ÖP **Öğretim Programı**

STY **Söylem Tarihsel Yaklaşım**

s. **sayfa**

ss. **sayfadan sayfaya**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: STY Kapsamında Adlandırma ve Yükleme Stratejileri s. 93

Tablo 2: Dilsel ve Görsel Metinlerin Üç Anlamının Eşdeğerliği s. 100

Tablo 3: 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 111

Tablo 4: 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisine Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s. 115

Tablo 5: 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisi İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 121

Tablo 6: 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s. 123

Tablo 7: 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı s. 136

Tablo 8: 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı s. 137

Tablo 9: 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı s. 139

Tablo 10: 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı s. 141

Tablo 11: 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 148

Tablo 12: 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisine Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s. 152

Tablo 13: 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisi İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 158

Tablo 14: 1989 ÖP ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s. 161

Tablo 15: 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı s. 176

Tablo 16: 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı s. 177

Tablo 17: 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı s. 179

Tablo 18: 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı s. 181

Tablo 19: 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 189

Tablo 20: 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s. 195

Tablo 21: 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı s. 202

Tablo 22: 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar s.204

Tablo 23: 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı s. 211

Tablo 24: 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı s. 213

Tablo 25: 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı s. 215

Tablo 26: 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı s. 218

Tablo 27: Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Cins Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi s. 223

Tablo 28: Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Kişi Adları Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi s. 224

Tablo 29: Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Akrabalık İlişkisi Belirten Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi s. 226

Tablo 30: Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Meslek Belirten Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi s. 228

Tablo 31: Yükleme Stratejisi Kapsamında İncelenen Yüklemler, Sıfatlar ve Sıfat-Fiiller Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi s. 230

Tablo 32: İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Dönemler Arasındaki Değişimi s. 235

Tablo 33: İncelenen Görsellerdeki Bağlamın Dönemler Arasındaki Değişimi s. 238

Tablo 34: İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Dönemler Arasındaki Değişimi s. 240

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Görsel ve Dilsel Kaynaklar Üzerine Örnek Çözümleme s. 107

EKLER LİSTESİ

EK 1: Türkçe-İngilizce Sözlükçe ek s.1
EK 2: İngilizce-Türkçe Sözlükçe ek s.3
EK 3: İstatistiksel Bulgular ek s.5

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet, bireylerin biyolojik cinsiyetlerinden ayrışan ve belirli bir kültüre ve tarihsel döneme özgü olarak şekillenen, kadınlar ve erkekler için uygun görülen davranışlar, roller, sorumluluklar, beklentiler ve hiyerarşik güç ilişkilerinin bütünüdür. Biyolojik cinsiyet (İng. sex) ile toplumsal cinsiyet (İng. gender) arasındaki ayrım, 1970'li yıllardan itibaren Feminist kuramcılar tarafından dizgesel bir biçimde ele alınmış, böylelikle kadın ve erkek arasındaki farklılıkların yalnızca biyolojik temelli olmadığı, aynı zamanda kültürel ve toplumsal süreçler aracılığıyla üretildiği ortaya konmuştur. Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet, özsel bir özellikten öte tarihsel ve kültürel bağlamlar içerisinde dönüştürülebilir ve değişebilir bir yapı olarak değerlendirilen "bir kültür meselesi" olarak tanımlanmaktadır (Oakley, 2005). Toplumsal cinsiyet, bireylerin yaşamlarının erken evrelerinden itibaren etkileşimde bulundukları toplumsal bir ulam olarak anlam kazanmakta ve bireylere toplumsal düzlemde yüklenen beklentileri ve konumları içermektedir (Vatandaş, 2007).

Toplumsal cinsiyetin kuramsal olarak anlaşılması, toplumsal yapının birey üzerindeki etkilerini açıklayan görüşler çerçevesinde derinlik kazanmıştır. Güncel Feminist ve Toplumsal Kuramlar, toplumsal cinsiyetin sabit ve özsel bir kimlik olmadığını; aksine toplumsal normlar, ilişkiler ve tekrar eden kılgılar aracılığıyla üretildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet, toplumsal sınıf, etnik köken, cinsel yönelim ve engellilik gibi diğer toplumsal bölünmelerle kesişerek ve iç içe geçerek farklı deneyimler üreten bir yapı kazanmaktadır. Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin biyolojik belirlenimcilikle (İng. determinism) doğuştan değil, tekrar eden toplumsal edimlerle ve toplumsal etkileşimlerle inşa edilmesi görüşü toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının sorgulanmasına ve farklı toplumsal cinsiyet kimliklerinin olanaklılığına kuramsal bir temel oluşturmuştur (Butler, 2018). Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet, özsel ve değişmez değil, devingen, tarihsel ve kültürel süreçler içerisinde edinilen ve sürekli olarak yeniden inşa edilen bir kimlik anlayışı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu görüş, "kadın doğulmaz, kadın olunur" (Beauvoir, 1949) önermesi çerçevesinde şekillenmiştir. Toplumsal cinsiyetin gündelik etkileşimler içinde "yapılan" (İng. doing gender) bir süreç olarak ele alınması, onun bireylerin tutumları,

davranışları ve karşılıklı etkileşimleri aracılığıyla sürekli biçimde üretildiğini ortaya koymaktadır (West ve Zimmerman, 1987; Lorber, 2018).

Dilin toplumsal cinsiyet ile ilişkisi, toplumsal cinsiyet çalışmalarının odağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet, yerel bağlamlarda ve gündelik etkileşimler içerisinde dil kullanımını da içeren, çok boyutlu kılgılar aracılığıyla inşa edilmektedir (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003). Dil, yalnızca iletimsel bir araç değil; aynı zamanda, toplumsal cinsiyet normlarının ve kalıpyargılarının üretilmesi, sürdürülmesi ve dönüştürülmesinde kurucu bir araç olarak işlev görmektedir. Diğer bir deyişle, dil, toplumsal cinsiyet ideolojilerinin dilsel düzlemde nasıl süreklilik kazandığını göstermekte; toplumsal cinsiyet kimliklerinin yalnızca yansıtılmasını değil, aynı zamanda oluşturulmasını, yeniden üretilmesini, bu üretimlerin sorgulanması ve bunlara karşı çıkılmasını da sağlamaktadır (Crawford ve Unger, 2004; Litosseliti, 2014). Dolayısıyla, toplumsal cinsiyetin anlaşılmasında dilsel kılgıların toplumsal ve kültürel bağlamla birlikte toplumsal yapılandırmacı bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumsal cinsiyete ilişkin dilsel temsillerin incelenmesinde, dil ile toplumsal cinsiyet ideolojilerinin kesişim noktalarına odaklanmak, kuramsal ve yöntemsel açıdan büyük önem taşımaktadır (Cameron, 2014).

Toplumsal cinsiyet, bireysel etkileşimlerin ötesinde, kurumsal düzlemde de yapılandırılmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin aile, eğitim ve iş yaşamı gibi kurumlar içerisinde nasıl kurgulandığını, inşa edildiğini, sürdürüldüğünü ve dönüştürüldüğünü inceleyen bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Connell, 1998). Toplumsal cinsiyetin aynı zamanda bir toplumsal kurum olarak işlev görmesi, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde toplumsal cinsiyetin kurumsal bir yapı olarak da etkili olduğunu göstermektedir (Lorber, 2018).

Toplumsal cinsiyet rollerinin edinilmesi ve sürdürülmesinde eğitim kurumları ve özellikle ders kitapları belirleyici bir konumdadır. Ders kitapları, toplumsal normların, değerlerin ve beklentilerin yeni nesillere aktarılmasında önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Küresel düzeyde bu alanda yürütülen araştırmalar, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yaygın olduğunu; kadınların ve kız çocuklarının daha az görünür olduğunu ve kadınların kalıpyargısal ve ikincil konumlarda temsil edilmelerinin eğitim fırsatlarını ve iş yaşamı seçimlerini olumsuz etkilediğini

göstermektedir (Blumberg, 2007). Küresel düzeyde yürütülen çalışmalara koşut olarak Türkiye'de yürütülen çalışmalar da ders kitaplarında benzer bulgulara ulaşmaktadır. Gümüşoğlu'nun 1928'den 2008'e dek yayınlanmış ilköğretim ders kitaplarını incelediği çalışmada, ders kitaplarının yeni bir ülke ve vatandaş yaratmada temel araçlardan biri olduğunu ve toplumsal cinsiyet temsillerinin tarihsel süreç içerisinde anlamlı bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Söz konusu çözümleme, 1920'lerden 1945'e dek kadınların yeni kuşağa ülkeyi ve uygarlığı öğreten öğretmen olarak resmedildiğini; 1950'lerden itibaren ise kadınların giderek ailenin hizmetçisi konumuna indirgendiklerini ortaya koymaktadır (Gümüşoğlu, 2008).

Çocuklar, içinde bulundukları kültürün toplumsal cinsiyet şemaları ve kalıpyargılarını erken yaşlardan itibaren içselleştirmektedir. Bu süreçte, ders kitapları güçlü bir modelleme kaynağı oluşturmaktadır (Bem, 1981). Toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargısal temsiller, çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin değerlendirme biçimlerini, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin eleştirel biçimde incelenmesi toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin önlenmesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir.

Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin incelenmesinde Eleştirel Söylem İncelemelerinin (ESİ) yaklaşımlarından olan Söylem Tarihsel Yaklaşım (STY) ve Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ÇKESÇ), dil ve dil-dışı göstergelerin toplumsal cinsiyetin inşasındaki rolünü anlamak için kuramsal ve yöntemsel bir zemin sunmaktadır. ESİ, dili toplumsal bir kılgı olarak görmekte ve dil ile güç arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Fairclough, 2013). STY ise söylemsel kılgıların tarihsel bağlamda art zamanlı değişimini incelemekte; dışlayıcı söylemlerin tarihsel, toplumsal ve siyasal bağlamdaki dilsel inşasını çözümlemektedir (Wodak, 2015). STY, söylemin inşasında beş temel stratejiye odaklanmakta ve bunlardan ikisini adlandırma (İng. nomination) ve yükleme (İng. predication) stratejileri oluşturmaktadır (Reisigl ve Wodak, 2001).

Adlandırma stratejileri, toplumsal aktörlerin nasıl adlandırıldığını ve hangi adlandırmalarla ilişkilendirildiklerini belirlemekte; böylelikle "biz" ve "onlar" ayrımı aracılığıyla grup içi ve grup dışı ulamların nasıl inşa edildiğini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Yükleme stratejileri ise toplumsal aktörlere belirli niteliklerin (olumlu/olumsuz) yüklenmesi sürecini içermektedir. Bu bağlamda, adlandırma ve

yükleme stratejileri toplumsal aktörlerin olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesinin kurucu unsurlarıdır (Wodak, 2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında, ders kitaplarında bu stratejilerin incelenmesi ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıları ortaya çıkarmayı sağlayacaktır.

Ders kitaplarında anlam yalnızca dilsel metinler aracılığıyla değil, aynı zamanda görseller yoluyla da inşa edilmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının çok kipli yapısı gereği, görsellerin de çözümlenmesi önem kazanmaktadır. ÇKESÇ, çok kipli yapıya sahip metinlerin (örneğin afişler, ders kitapları) eleştirel olarak çözümlenmesi için çeşitli yaklaşımlar öne sürmektedir. Jancsary ve diğerleri (2016), görsellerin çözümlenmesi için beş aşamalı bir çözümleme yöntemi öne sürmektedir. İlk aşama (i) türün tanımlanmasını; ikinci aşama (ii) belirgin içeriğin yakalanmasını; üçüncü aşama (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılmasını; dördüncü aşama (iv) biçimsel bütünleşimin incelenmesini ve son aşama (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirmeyi içermektedir. Bu çerçevede, ders kitaplarının hem dilsel hem de görsel bileşenlerini kapsayan bütüncül bir çözümleme, bu çalışmanın yöntemsel dayanaklarını oluşturmaktadır.

Bu tezin amacı, 1936, 1989 ve 2019 Öğretim Programları (ÖP) kapsamında hazırlanmış ve okutulmuş ilköğretim Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin nasıl inşa edildiğini incelemektir. Bu tez, "Ders Kitaplarında Kadın İmgesi: 1923–2023" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında yürütülen daha geniş ölçekli bir araştırmanın parçası olarak hazırlanmıştır. Söz konusu proje, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze uzanan yüzyıllık süreçte ders kitaplarında kadın imgesinin dönüşümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Proje kapsamında Matematik, Sosyal bilgiler, Fen bilimleri ve Türkçe gibi farklı ders alanlarına ait ders kitapları incelenmiş; bu tez çalışması ise Türkçe ders kitaplarıyla sınırlandırılarak ayrıntılı ve derinlemesine bir çözümleme gerçekleştirmeyi hedeflemiştir.

Söylem, metinler aracılığıyla somutluk kazanmakta; metinler ise toplumsal kılgıları yeniden bağlamlaştırarak söylemi inşa etmekte ve dönüştürmektedir (Wodak, 2001'den aktaran Kökpınar Kaya ve diğerleri, 2023: 12). Bu doğrultuda, Türkçe ders kitapları, diğer ders kitaplarından farklı olarak, toplumsal ilişkileri ve rolleri, aile içi etkileşimleri ve duygu dünyasını konu edinen çok çeşitli metin türlerini bünyesinde barındırmaktadır. Bu metinler, toplumsal aktörleri farklı roller ve ilişkiler ağı içinde temsil etmekte; gündelik yaşamdaki toplumsal cinsiyet kılgılarını eğitsel bağlama

taşıyarak yeniden bağlamlaştırmakta ve öğrencilere belirli toplumsal cinsiyet temsillerini sunmaktadır. Söz konusu metinler aracılığıyla sunulan bu temsiller, örtük değerler eğitiminin en temel araçlarından birini oluşturmakta; öğrencilere doğrudan öğretilmeyen ancak metinlerin kurgusu, toplumsal aktörlerin temsilleri ve olay örgüleri yoluyla dolaylı biçimde aktarılan toplumsal cinsiyete dayalı normlar, tutumlar ve davranış biçimleri, eğitsel süreçte içselleştirilmektedir. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet söyleminin metinler aracılığıyla nasıl inşa edildiğini, hangi kadınlık ve erkeklik tanımlarının doğallaştırıldığını ve hangi toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma için Türkçe ders kitapları, diğer ders kitaplarına göre çok daha çeşitli ve çözümlemeye elverişli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Bu tez, TÜBİTAK proje çerçevesiyle uyumlu biçimde Türkçe ders kitaplarıyla sınırlandırılmış; ancak proje odağından farklı olarak, toplumsal cinsiyetin ilişkisel ve karşıtlıklar üzerinden kurulan yapısını görünür kılmak amacıyla yalnızca kadın imgesiyle yetinmeyip, kadınlar ve erkekler ile kız ve erkek çocukların ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini birlikte ele alan bütüncül bir çözümleme benimsemiştir. Bu doğrultuda, kadın ve erkek toplumsal aktörlerin (yetişkin ve çocuk) dilsel ve görsel temsilleri karşılaştırmalı olarak incelenerek, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının metin ve görseller aracılığıyla nasıl üretildiği ve yeniden yapılandırıldığı ortaya konulmuştur.

Bu çalışmanın veri tabanını, 1936, 1989 ve 2019 ÖP'leri kapsamında hazırlanmış ve ilköğretimin birinci kademesinden son kademesine kadar okutulmuş toplam 14 Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. İncelenen kitaplar, araştırmanın amaçları doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklem, araştırmacının belirli ölçütlere göre bilgi açısından zengin durumları bilinçli olarak seçmesine olanak tanıyan ve özellikle nitel araştırmalarda tercih edilen bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2015). Bu doğrultuda, söz konusu ders kitapları, Türkiye'de ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin tarihsel süreklilik ve dönüşümünü karşılaştırmalı olarak ortaya koyabilecek önemli dönemleri temsil etmeleri nedeniyle örnekleme dâhil edilmiştir.

Bu bağlamda, 1936 dönemi, Cumhuriyet'in kurucu yıllarında kimlik, yurttaşlık ve toplumsal rollerin yeniden düzenlendiği; ders kitaplarının ise bu ideolojik ve toplumsal dönüşümün taşıyıcısı olarak işlev gördüğü tarihsel bir eşiği temsil etmektedir. 1989 dönemi, Türkiye'nin Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni (CEDAW) kabul etmesinin ardından, toplumsal cinsiyet eşitliğinin uluslararası normlarla

uyumlu biçimde yeniden tanımlandığı ve eğitim içeriklerinin bu doğrultuda gözden geçirildiği bir yeniden yapılanma sürecini yansıtmaktadır. 2019 dönemi ise veri toplama sürecinde en güncel ÖP'e göre hazırlanmış ders kitaplarını kapsamakta; çağdaş eğitim yaklaşımlarının, dijitalleşmenin ve yeni okuryazarlık türlerinin belirginleştiği, aynı zamanda Cumhuriyet'in yüzüncü yılına denk gelen son dönemi temsil etmektedir.

Bu araştırma, nitel ve nicel inceleme araçlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çözümleme süreci, Krzyżanowski (2010) tarafından önerilen sıraya uygun olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ders kitaplarında yer alan içeriklerin genel örüntülerini ortaya koymak amacıyla tematik çözümleme yapılmıştır. Bu aşamada, dijital ortama aktarılan ders kitapları NVivo 15 nitel veri çözümlemesi yazılımı kullanılarak açık kodlamaya tabi tutulmuştur.

NVivo, nitel ya da karma yöntemli araştırmalarda metin ve görsel verilerinin dizgesel biçimde kodlanmasına, sınıflandırılmasına ve karşılaştırmalı olarak çözümlenmesine olanak tanıyan bir bilgisayar destekli nitel veri çözümleme yazılımıdır (Bazeley ve Jackson, 2013). NVivo 15, büyük hacimli veri setlerinin yönetimini kolaylaştırması, kodlar arası ilişkilerin görselleştirilebilmesi ve tematik örüntülerin izlenebilir biçimde ortaya konmasına olanak sağlaması açısından özellikle ESİ ve ders kitabı incelemelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Bazeley ve Jackson, 2013). Bu çalışmada NVivo 15 kullanılarak yapılan açık kodlama sürecinde, kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlanması ve kapsamlı bir kod sözlüğünün oluşturulması yoluyla üst ve alt düzey temalar dizgesel biçimde belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise, tematik çözümleme sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda derinlemesine çözümleme gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ders kitaplarında yer alan dilsel metinler, Söylem-Tarihsel Yaklaşım (STY) çerçevesinde adlandırma ve yükleme stratejileri temel alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda, dilsel kaynakların incelenmesi STY temelli bir yöntem ile yürütülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında yer alan görseller, Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ÇKESÇ) kapsamında ele alınmış ve Jancsary ve diğerleri'nin (2016) önerdiği beş aşamalı görsel çözümleme yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulguların dönemler arası dağılımlarında gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel testler uygulanmıştır.

Bu çözümleme doğrultusunda, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin nasıl sunulduğu, hangi toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının yeniden üretildiği ve bu temsillerin tarihsel süreç içerisinde nasıl değiştiği incelenmiştir. STY'nin öne sürdüğü söylemsel stratejilerinden adlandırma stratejisi, ders kitaplarında kadınların (yetişkin+çocuk) ve erkeklerin (yetişkin+çocuk) hangi dilsel kaynaklarla ve nasıl adlandırıldığını, hangi mesleklerle ilişkilendirildiğini ve hangi toplumsal rollerde temsil edildiğini ortaya çıkarmak için araştırılmıştır. Yükleme stratejisi ise, ders kitaplarında kadınlara (yetişkin+çocuk) ve erkeklere (yetişkin+çocuk) yüklemler ve sıfatlar/sıfat-fiiller aracılığıyla yüklenen özellikleri, nitelikleri ortaya çıkarmak için incelenmiştir. Ayrıca, görsellerde toplumsal aktörlerin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl sunulduğu incelenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisi, toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet kimliği ile ilişki kuramlar, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında Feminist Kuram ele alınmıştır. Bu bölümde öncelikle dil ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki ilişki ve toplumsal cinsiyet kavramı açıklanmıştır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet kimliğinin edinimiyle ilgili kuramlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Son olarak, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ve Feminist Kuram açıklanmıştır.

İkinci bölümde, toplumsallaşma, eğitim, ders kitapları ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bölümde öncelikle toplumsallaşma bağlamında toplumsal cinsiyetin oluşumunu etkileyen unsurlar incelenmiştir. Ayrıca, ders kitapları ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki açıklanmıştır. Son olarak, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine yapılan uluslararası ve ulusal araştırmalar ile Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar detaylı olarak sunulmuştur.

Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemini ve kuramsal çerçevesini oluşturan kuramlar ele alınmıştır. Bu kapsamda, ESİ ve bu çalışmanın temel yöntemsel çerçevesini oluşturan STY ve ÇKESÇ detaylı olarak açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde, veri tabanı ve yöntem ele alınmıştır. Bu bölümde öncelikle çalışmanın veri tabanı, veri toplama süreci ve veri toplama yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Çalışmanın yöntemi bölümünde ise STY ve ÇKESÇ kapsamındaki çözümleme araçları açıklanmakta ve karma yönteme ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca kullanılan istatistiksel araçlar belirtilmektedir.

Beşinci ve son bölümde ise elde edilen bulgular açıklanmıştır. Bu bölümde, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin inşasının dilsel metinlerde ve görsellerde incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı, 1936, 1989, 2019 ÖP'lere göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki dilsel metinlerde ve görsellerde toplumsal cinsiyetin inşasının araştırılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak;

1. İncelenen Türkçe ders kitaplarında, toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ile erkekler (yetişkin+çocuk) hangi dilsel kaynaklar aracılığıyla ve hangi toplumsal ulamlar ile temsil edilmektedir?
2. İncelen ders kitaplarında toplumsal aktörler olarak kadınlara (yetişkin+çocuk) ve erkeklere (yetişkin+çocuk) hangi özellikler ve nitelikler yüklenmektedir?
3. Görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ve erkekler (yetişkin+çocuk) nasıl temsil edilmektedir?
4. Toplumsal cinsiyete ilişkin temsillerde belirtilen dönemler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. İncelenen ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kapsayıcı bir eğitim aracı olarak mı tasarlanmakta, yoksa toplumsal cinsiyete ilişkin tarihsel ve kültürel kalıpyargıların yeniden üretildiği bir araç işlevi mi üstlenmektedir?

sorularına yanıt aranmaktadır.

Veri tabanı ve Yöntem

Bu çalışmanın veri tabanını, 1936, 1989 ve 2019 ÖP kapsamında hazırlanmış ve ilköğretimin tüm kademelerinde okutulmuş toplam 14 Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Söz konusu dönemler, Türkiye'de ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin tarihsel süreklilik ve dönüşümünü karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. 1936 dönemi Cumhuriyet'in kurucu yıllarını, 1989

dönemi Türkiye'nin CEDAW'ı kabul etmesi sonrasındaki yeniden yapılanma sürecini, 2019 dönemi ise veri toplama sürecindeki en güncel ÖP'yi ve İstanbul Sözleşmesi'nin kabul edilmesinden sonraki dönemi temsil etmektedir.

Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çözümleme süreci, Krzyżanowski'nin (2010) önerdiği biçimde önce tematik, ardından derinlemesine çözümleme aşamalarından oluşmaktadır. Tematik çözümleme NVivo 15 yazılımı kullanılarak açık kodlama yoluyla gerçekleştirilmiş; derinlemesine çözümlemede ise dilsel metinler Söylem Tarihsel Yaklaşım (STY) kapsamında adlandırma ve yükleme stratejileriyle, görseller ise Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ÇKESÇ) çerçevesinde Jancsary ve diğerleri'nin (2016) beş aşamalı modeliyle incelenmiştir. Dönemler arası farklılıkların anlamlılığı istatistiksel testlerle değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu tez çalışmasında, 1936, 1989 ve 2019 ÖP'leri kapsamında hazırlanmış Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, belirtilen ÖP'ler doğrultusunda seçilen veri tabanı ile sınırlıdır. Farklı dönemlere ait ÖP'ler çerçevesinde hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin inşasının incelenmesi, konuya ilişkin yeni ve karşılaştırmalı bulgular sunma potansiyeline sahiptir.

Veri toplama ve örneklem belirleme sürecinin yürütüldüğü dönemde, yürürlükte olan en güncel ÖP 2019 ÖP'dir. Bu tez çalışmasının dayandığı "Ders Kitaplarında Kadın İmgesi: 1923–2023" başlıklı ve 122K971 numaralı TÜBİTAK 1001 projesi, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren ders kitaplarında kadın imgesinin yüzyıllık tarihsel süreklilik ve dönüşümünü incelemeyi amaçladığından, örneklem seçiminde bu bütüncül tarihsel çerçeve esas alınmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise, proje ve tez kapsamında veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından yürürlüğe girmiş olup, söz konusu model doğrultusunda hazırlanan ders kitapları araştırmanın zaman ve kapsam sınırları nedeniyle veri tabanına dâhil edilememiştir.

Ayrıca, bu çalışmada yalnızca ilköğretim Türkçe ders kitapları ele alınmıştır. Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi farklı ders alanlarına ait ders kitapları, "Ders Kitaplarında Kadın İmgesi: 1923–2023" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi

kapsamında incelenmiş olmakla birlikte, bu tez çalışmasının kapsamı dışında bırakılmıştır. Söz konusu ders kitaplarının benzer kuramsal ve yöntemsel çerçevelerle ayrı çalışmalarda ele alınması, ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin disiplinler ve dönemler arası temsiline ilişkin daha kapsamlı ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmasına olanak tanıyacaktır.

Çalışmanın Önemi

Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin incelenmesi, yalnızca eğitim materyallerinin eleştirel bir değerlendirilmesini değil, aynı zamanda Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının geliştirilmesine katkı sunabilecek verilerin ortaya konulmasını da mümkün kılmaktadır. Her ne kadar son yıllarda Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çeşitli yasal ve kurumsal düzenlemeler yapılmış olsa da toplumsal yaşamın pek çok alanında toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin varlığını sürdürdüğü gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, eğitimin temel araçlarından biri olan ders kitaplarının, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alan yazında ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi üzerine çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Fakat bu çalışma yöntem olarak STY'nin söylemsel stratejilerini araştırıldığı ve görsellerin incelenmesinde ÇKESÇ araçlarını da çözümlemeye dahil ettiği için diğer çalışmalardan yöntemsel olarak ayrışmaktadır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının toplumsal cinsiyet temsilleri bakımından incelenmesi, çocukların toplumsal rolleri ve cinsiyet kalıpyargılarını nasıl içselleştirdiklerini anlamak açısından da önemli bir zemin sunmaktadır. Ayrıca, bu çalışma, Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının modernleşme süreciyle birlikte geçirdiği dönüşümlerin tarihsel olarak izlenmesine de olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, Türkçe ders kitaplarında sunulan kadın ve erkek temsillerinin tarihsel süreklilik ve değişim ekseninde ele alınması, Türkiye'deki toplumsal cinsiyetin yapısal ve ideolojik yönlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM
DİL, TOPLUMSAL CİNSİYET ve KALIPYARGILAR

1.1. DİL ve TOPLUMSAL CİNSİYET

Dil, toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve yalnızca nesnel bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal algıların, normların ve güç ilişkilerinin yeniden üretilmesinde belirleyici rol oynayan devingen bir yapıdır. Bu nedenle, dildeki toplumsal cinsiyete ilişkin farklılıklar yalnızca dilin yapısal unsurlarına indirgenmemeli, aynı zamanda toplumsal kılgıların, kültürel normların ve güç ilişkilerinin yansımaları olarak ele alınmalıdır. Diğer bir deyişle, dilin yapısal özellikleri kadar kullanım sırasında ortaya çıkan kılgılar ve bağlamsal etkenler de önem kazanmaktadır. Bu çerçevede, dilin toplumsal cinsiyeti inşa etmesi yalnızca belirli sözcük ve sözceler aracılığıyla değil, iletişim süreçleri, sözdizimi ve anlatım biçimleri üzerinden de gerçekleşmektedir. Nitekim, çeşitli dilbilimsel yaklaşımlar, cinsiyetin dildeki görünüşünün farklı ulamlar altında incelendiğini belirtmektedir (Hellinger ve Bußmann, 2001'den aktaran Çolak, 2020: 95). Bu tez çalışması kapsamında, dil ve toplum ilişkisi bağlamında ele alınan toplumsal cinsiyete odaklanılmaktadır. Yine de dilbilgisel ve sözcüksel düzeyde incelenen cinsiyete de değinmek yerinde olacaktır.

Öncelikle, dilbilgisel cinsiyet, bir dilin adları eril, dişil veya yansız olarak sınıflandırmasına dayanır. Bu sınıflandırma Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Arapça gibi dillerde belirgin biçimde ortaya çıkmakta, Türkçe ve İngilizce gibi dillerde ise dizgesel bir cinsiyet ayrımı bulunmamaktadır. Örneğin, İspanyolcada "un buen profesor (eril)" ve "una buena profesora (dişil)" sözcelerinde kişinin cinsiyeti tanımlıkla (un/una), sıfatlarla (buen/buena) ve adlarla (profesor/profesora) belirtilmektedir. Dilbilgisel cinsiyet ayrımı her dilde aynı olmadığı gibi, kimi zaman kavramlarla gerçek dünya arasındaki ilişkiyi de yansıtmamaktadır; örneğin, masa kavramı Almancada eril, Fransızcada dişildir (Aksan, 1995'ten aktaran Çolak, 2020: 96). Bu nedenle, dilbilgisel cinsiyet daha çok dilin tarihsel ve kültürel gelişimiyle bağlantılı bir dilbilgisi ulamı olarak değerlendirilmektedir.

Dilbilgisel düzeyde, gönderimsel olarak ise kişilerin kişi adılları üzerinden cinsiyeti belirtilebilir. Örneğin, İngilizcede "he/she" kişi adılları cinsiyet belirtirken, Türkçede "o" zamiri cinsiyeti belirtmez (Çolak, 2020: 97). Bu farklılık, dillerin yapısal özelliklerinin, cinsiyetin görünümünde nasıl farklı roller oynayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamdai dilbilgisel cinsiyetin ortaya çıkışı, toplumların tarihsel süreç içinde geliştirdikleri kavramsal sınıflandırma dizgelerine dayanmaktadır.

Sözcüksel düzeyde cinsiyet, sözcük dağarcığında toplumsal cinsiyete gönderimde bulunan sözcükler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Türkçede anne, baba, kız evlat, erkek evlat gibi akrabalık belirten sözcükler ya da horoz–tavuk gibi bazı hayvan adları sözcüksel cinsiyetin en görünür örnekleridir. Sözcüksel düzeyde gönderimsel olarak ise özel adlar örneğin, Zeynep, Ayşe gibi adlar kadınlara; Mehmet, Ali gibi adlar erkeklere gönderimde bulunmaktadır (Çolak, 2020: 97).

Braun (1997), dilbilgisel ve sözcüksel düzeyde Türkçe'de örtük cinsiyetin varlığını saptamıştır. Yaptığı çalışmada çeşitli sözcüklerin bulunduğu bir liste üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcılara gösterilmiş ve sözcüklerin hangi cinsiyete yönelik olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, polis, işportacı, kuyumcu, taksi şoförü, postacı, köylü, memur, kişi, birisi, yolcu sözcüklerin daha çok erkeklerle; temizlikçi, sekreter, tezgahtar, misafir sözcüklerinin ise daha çok kadınlarla ilişkilendirildiğini bulgulamıştır (aktaran Çolak, 2020). Benzer şekilde, Kerimoğlu ve Doğan (2015)'in yürüttüğü çalışmada katılımcılar, gömlek, davul, fırtına, kurt, dağ, makale, kamyon, çekiç, gibi sözcükleri eril; etek, ilkbahar, çiçek, yağmur, saç, kelebek gibi sözcükleri dişil olarak belirtmiştir. Ayrıca, "prens–prenses, host–hostes" gibi alıntı sözcüklerinde Batı dillerindeki dilbilgisel cinsiyetin izleri görülmeye devam etmektedir (Dalkılıç, 2017). Yine de dilbilgisel cinsiyete ilişkin kapsamlı bulgular Türkçe'de dilbilgisel cinsiyet olmadığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet ise toplumun kadın ve erkeğe yüklediği rollerin, davranışların ve beklentilerin dil aracılığıyla yansıtılmasıdır. Bu ulam, dilin kültürel bağlamlarla ne kadar iç içe geçtiğini göstermektedir. "Hamarat", "iffetli", "cesur" veya "lider" gibi sıfatlar, toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollerin kültürel kodlarını açığa çıkarır (Çolak, 2020: 98). Böylece dil, toplumsal cinsiyete ilişkin normların yeniden üretiminde temel bir araç haline gelmektedir.

1.2. TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMI

Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları, insanların hayatlarını bireysel ve toplumsal açıdan karmaşık bir şekilde etkileyen temel ulamlardandır. Biyolojik cinsiyet, ikili bir sınıflandırmaya dayanan ve bireylerin biyolojik cinsiyetine göre belirlenen demografik bir ulamdır. Bu bağlamda, Bhasin'e göre cinsiyet (i) doğaldır; (ii) biyolojiktir; (iii) değişmez ve her yerde aynıdır. Toplumsal cinsiyet ise (i) toplum-kültüreldir ve insan icadıdır, (ii) eril ve dişil niteliklere, davranış modellerine, rollere ve sorumluluklara vurgu yapmaktadır; (iii) değişkendir; zamana, kültüre hatta aileye göre değişmektedir (Bhasin, 2014: 3). Bu ayrım, biyolojik belirlenimciliğin ötesinde, toplumsal cinsiyetin dinamik ve bağlama bağlı yapısını ortaya koymaktadır.

'Biyolojik cinsiyet', biyolojik bir terimken, 'toplumsal cinsiyet' psikolojik, kültürel ve toplumsal bir kavramı ifade etmektedir. Eski genel kanı, bu iki terimin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve bireyin biyolojik cinsiyetine uygun olarak belirlenen bir toplumsal cinsiyete sahip olacağını öne sürmekteydi. Güncel kanıya göre ise toplumsal cinsiyet, sadece biyolojik etkenlere değil, aynı zamanda giyim tarzı, davranış biçimi, meslek seçimi, toplumsal ilişkiler ve kişilik gibi çeşitli unsurlara dayanan karmaşık bir kimlik ve rol anlayışını içermektedir (Oakley, 2005: 7-8). Butler (2018)'e göre biyolojik cinsiyet dahi toplumsal olarak inşa edilmektedir.

Kadın veya erkek olmak, ya da bir kız çocuk veya bir erkek çocuk olmak, salt fiziksel özelliklerle sınırlı değildir; aynı zamanda toplumsal normlar, kültürel beklentiler ve bireyin kendi kimliği arasındaki etkileşimlerle şekillenen bir süreçtir. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet çok yönlü bir kavramdır. Sadece biyolojik temele dayalı kısıtlı bir tanımlamadan öte, toplumsal, kültürel ve bireysel etkenlere dayanan bir tanımlamayı içermektedir. Örneğin, bir kız çocuğunun evcilik oynamaya yönlendirilmesi veya bir erkeğin teknik konularda desteklenmesi, toplumsal cinsiyetin erken çocuklukta nasıl inşa edildiğini göstermektedir (Özkar, 2020: 50). Bu süreçte dilsel kılgılar da önemli bir rol oynamaktadır. Dilsel kaynaklar aracılığıyla, örneğin atasözleri ("Avradı eri saklar, peyniri deri"), kadını korunması gereken edilgen bir özne olarak konumlandırırken, erkek güç ve otoriteyle ilişkilendirmektedir (Vatandaş,

2007). Bu bağlamda, bireylere kişisel ve toplumsal düzeyde kimlik yüklenirken aynı zamanda güç ilişkilerindeki konumları da belirlenir.

Toplumsal cinsiyetin inşasında, tek tanrılı dinlerin toplumsal cinsiyet rollerini ve kalıpyargılarını şekillendirmede önemli rol oynadığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Saadavi, 1991; Berktay, 2023). Örneğin, tek tanrılı dinlerin, kadını "eksik" veya "erkeği tamamlayan" olarak konumlandırması ataerkil düzenin kurumsallaşmasına zemin hazırlamıştır (Karakaya, 2018). Günümüzde bile, bazı Ortadoğu ülkelerinde kadınların erkeklerle aynı sofrada yemek yememesi veya "namus cinayetleri" gibi kılgılar, toplumsal cinsiyetin ataerkil düzenle iç içe geçmiş yapısını göstermektedir (Millett, 1987).

Toplumsal cinsiyet, ev ve kamusal alan arasındaki hiyerarşik ayrımla pekişmekte ve güç ilişkileri bağlamında, bireylerin kamusal ve özel alandaki konumlarını belirlemektedir. Geleneksel ataerkil toplumlarda kadınlar genellikle ev içi sorumluluklarla sınırlandırılırken, erkekler kamusal alanda ekonomik ve siyasi gücü elinde tutmaktadır. Diğer bir deyişle, toplumsal cinsiyete dayalı bu iş bölümü, tarihsel olarak erkekleri yüksek statülü mesleklere yönlendirirken, kadınları ev ve bakım işleriyle sınırlandırmakta ve bu ayrım da toplumsal hiyerarşiyi pekiştirmektedir (Kergoat, 2015). Birçok kültürde kız çocuklarının erken yaşta ev işlerine başlatılması, erkeklerin ise eğitim veya dışarıda çalışmaya yönlendirilmesi, bu ayrımın toplumsal alandaki kılgılarını göstermektedir.

Türkiye'de bu ayrımın toplumsal düzlemde etkin olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yamanoğlu'nun (2008) Tokat'taki araştırması, kadınların "evin sorumluluğunu taşıdığı" ve erkeklerin "aile reisi" olarak kabul edildiği fikrinin yaygınlığını ortaya koymaktadır. TÜİK'in (2021) Türkiye Aile Yapısı Araştırması bulguları, çocuk bakımının %94,4 oranında, yemek yapımının %85,4 oranında kadınlara yüklendiğini göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin ev içindeki eşitsiz dağılımını açık bir şekilde yansıtmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de kadınların özellikle aile ve evlilik içi rollerle özdeşleştirildiği söylenebilir. Ayrıca, Türkiye'de genç yaşta vefat eden bekâr kadınların tabutlarına gelinlik örtülmesi gibi kılgılar kadının toplumsal değerinin evlilikle özdeşleştirildiğinin somut bir kanıtıdır (Çolak, 2020: 61).

İş hayatında toplumsal cinsiyet, "cam tavan etkisi" olarak adlandırılan ve kadınların iş yaşamında görünmez engellerle karşılaşması anlamına gelen kavramla açıklanabilir. Tabak (1977), bu kavramı, kadınların yönetici konumlarına yükselmelerini engelleyen yapısal ve kültürel engeller olarak tanımlamaktadır. Ryan ve Haslam (2007), kadınların yüksek riskli ve başarısızlık olasılığı yüksek durumlarda liderlik konumlarına atanma eğilimini kanıtlayarak bu olguyu cam uçurum (İng. glass cliff) etkisi olarak adlandırmıştır (örneğin İzlanda ekonomisinin çöküşünün ardından bir kadının başbakan olarak atanması) (aktaran Baron ve Branscombie, 2012: 185).

Ülkemizde de kadınlar için benzer bulgular söz konusudur. 2020 verilerine göre, Türkiye'deki kadın yöneticilerin oranı %18'dir ve kadın yönetici oranı kapsamında otuz dört OECD ülkesi arasında Türkiye otuz üçüncü sıradadır. Ayrıca, kadın yöneticilerin kayıtlı çalışma geçmişleri ve eğitim düzeyleri erkek yöneticilerden daha yüksektir (Şenel, 2024). Bu veriler, kadınların iş uzmanlıklarının ve yeterliklerinin yüksek olmasına rağmen erkeklerle rekabet edemediğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyetin en belirgin görünümlerinden biri de fiziksel görünüm üzerinden kurulan baskı ve hakimiyettir. Baudrillard (1977), güzelliğin kadın için bir "zorunluluk" haline geldiğini ve bu durumun kadını erkek bakışının nesnesine indirgediğini savunmaktadır. Baudrillard, "Beden dişil midir?" sorusunu ele alarak bu soruya çift yönlü bir yanıt sunmaktadır. Bir yandan, tüketim kültürünün erkek bedenini de hedef aldığı gerçeğinden hareketle "hayır" yanıtını verirken; diğer yandan, bedenin tüketim nesnesine dönüşmesinde arzu, haz ve seçkinlik gibi sembolik değerlerin kadın bedeni üzerinde daha belirgin bir karşılık bulması nedeniyle "evet" cevabını savunmaktadır. Bu bağlamda, tüketim kültüründe erkek bedeninin varlığına rağmen, kadın bedeni odak noktası olarak öne çıkmakta ve tüketim toplumunun toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla uyumlu toplumsal değerlerini somutlaştırmaktadır.

Tarihsel süreçte kilolu bedenlerin güzellik ideali olarak kabul görmesinin aksine, modern tüketim kültüründe "incelik" ile "güzellik" arasında sıkı bir ilişki kurulmuştur. Bu durum, özellikle kadın bedeni üzerinde belirginleşmektedir. Moda, ince ve genç bir beden idealini dayatarak bu nesneleştirmeyi pekiştirmektedir. "İncelik" kavramı, bedensel disiplin kılgısı olan diyetle doğrudan bağlantılıdır. Tek tanrılı dinlerde diyet/oruç, ruhun korunması amacıyla bedenin kontrol altına

alınmasına yönelik dini bir uygulama iken laikleşme sürecinde dini dizgelerin etkisinin azalmasıyla birlikte tıbbi ve bilimsel söylemlere evrilmiştir (Baudrillard, 1997; Turner, 2001).

Beslenme ve sağlıklı yaşam kılgılarının bilimselleşmesi, inceliği "sağlıklı beden" idealiyle birleştirerek yeni bir toplumsal değerler bütünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda, beden üzerindeki denetimin dini alandan sağlık alanına kaydığı söylenebilir. Beauvoir, yüksek topuklu ayakkabıların ve dar kıyafetlerin kadını "erkeklerin arzuladığı bir av" konumuna sıkıştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, erkekler için kaslı ve atletik bir vücut idealinin dayatılması, toplumsal cinsiyetin erkek bedeni üzerindeki baskı ve hakimiyetini göstermektedir (Beauvoir, 1993: 168). Dolayısıyla, bedene yönelik idealler ve bu idealleri düzenleyen toplumsal kılgılar, yalnızca estetik tercihlerin değil, toplumsal cinsiyetin kültürel olarak nasıl üretildiğinin ve tarihsel olarak nasıl sürdürüldüğünün de somut göstergeleridir.

Scott (2007), toplumsal cinsiyetin bir "tarihsel çözümleme ulamı" olarak kullanılmasını önermekte ve bu çerçevede, toplumsal cinsiyet ulamlarının hem toplumsal hem de söylemsel kılgılar aracılığıyla sürekli yeniden üretildiğini ileri sürmektedir. Böylece, "erkek" ve "kadın" ulamlarının doğal olarak değil, tarihsel ve kültürel olarak inşa edildiği ortaya konmaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyetin çoklu seviyeleri dikkate alındığında, ikiden fazla cinsiyet ulamının varlığı savunulmakta; bu durum, ikili cinsiyet dizgesinin indirgemeci niteliğine meydan okumaktadır. Bu yaklaşım, toplumsal cinsiyetin doğal ve doğuştan gelen bir gerçeklikten ziyade toplumsal bir kurgu olduğunu vurgulayarak, mevcut toplumsal düzenin sorgulanabilirliğini belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisine yönelik toplumdilbilimi çalışmaları, kadın ve erkeklerin dil kullanımlarını, toplumsal cinsiyetler adına toplum tarafından belirlenmiş dilsel yapıları ve iletişimde gözlemlenen dilsel özellikleri incelemektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2002). Dil kullanımındaki toplumsal cinsiyete ilişkin dilsel farklılıklar dört temel kuramsal çerçevede incelenmektedir: (i) Eksiklik Yaklaşımı (erkek dilini norm kabul edip kadın dilini "eksik" gören görüş), (ii) Baskınlık Yaklaşımı (dilin erkek egemenliğini yeniden ürettiğini savunan bakış açısı), (iii) Farklılık Yaklaşımı (iletişim tarzlarını toplumsal cinsiyetlere özgü doğal farklılıklarla açıklayan görüş) ve (iv) Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım (dilin toplumsal

bağlamda sürekli yeniden inşa edildiğini vurgulayan görüş) (Çolak, 2020; Ercan, 2022). Bu yaklaşımlar bölüm 1.2.1., 1.2.2., 1.2.3. ve 1.2.4'te ele alınmaktadır.

1.2.1. Eksiklik Yaklaşımı

Eksiklik Yaklaşımı, dil ve toplumsal cinsiyet alanındaki en erken dönem çalışmaları biçimlendirmektedir. Bu yaklaşımın çıkış noktasını, Lakoff'un (1975) Language and Woman's Place adlı çalışması oluşturmaktadır. Lakoff, söz konusu çalışmasında "kadın dili" olarak adlandırdığı özgül bir dilsel repertuar tanımlamaktadır. Bu repertuar; yumuşatıcı ifadeler (örn. belki, sanırım), hoş, güzel gibi içerik bakımından zayıf olduğu varsayılan sıfatlar ve dolgu sözcükleri ve "italik konuşma" olarak adlandırılan abartılı tonlama örüntüleri gibi dilsel biçimlerle açıklanmaktadır. Lakoff'a göre bu tür dilsel özellikler, kadınların konuşmasını zayıf ve iddiasız kılmakta; bu nedenle kadın dili, erkek dilinin örtük biçimde norm kabul edildiği bir çerçevede "eksik" olarak konumlandırılmaktadır. Bu görüşün öncü araştırmacılarından Otto Jespersen (1922), kadınların dili kullanma biçimlerine ilişkin bazı genellemeler öne sürmüştür. Jespersen'e göre kadınlar, abartma eğilimleri nedeniyle "aşırı güzel" örneğinde olduğu gibi pekiştirici belirteçleri daha sık kullanmakta, ifadelerini tamamlamakta güçlük çektikleri için tümcelerini yarım bırakmakta ve erkeklere kıyasla daha sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip bulunmaktadır (aktaran Ercan, 2022: 227). Bu yaklaşım, kadınların dil kullanımında içkin bir sorun bulunduğu ve kamusal alanda ciddiye alınabilmeleri için erkeklere özgü kabul edilen konuşma biçimlerini benimsemeleri gerektiği varsayımını sezdirdiği gerekçesiyle alanyazında yoğun eleştirilere konu olmuştur (Coates, 2004).

1.2.2. Baskınlık Yaklaşımı

Baskınlık Yaklaşımı, kadınlar ve erkekler arasındaki dilsel farklılıkları toplumsal güç ilişkileri, ataerkil yapı ve kadınların toplumsal olarak ikincil konumu çerçevesinde ele almaktadır. Bu yaklaşımın en önemli araştırmacılarından biri olan Dale Spender (1980, 1990), "Man Made Language" (Erkek Yapımı Dil) adlı çalışmasında, erkeklerin toplumsal açıdan baskın konumda olmaları nedeniyle

dünyaya ilişkin sınırlı bir bakış açısına sahip olmalarına karşın, kendi görüş ve değer yargılarını mutlak ve tek geçerli gerçeklik olarak diğerlerine kabul ettirdiklerini ileri sürmektedir. Spender'a göre bu dayatma, erkek egemenliğinin temel işleyiş düzeneklerinden biridir ve bunun sonucunda farklı düşünce ile değer dizgeleri bastırılmakta ya da görünmez kılınmaktadır (Spender, 1990'dan aktaran Ercan, 2022: 228). Spender (1990), ataerkil düzenin bir ürünü olarak dilin erkekler tarafından şekillendirildiğini, bu nedenle eril dil kullanımının doğal ve evrensel bir norm hâline geldiğini belirtmektedir. Bu durumun en somut örneklerinden biri olarak da İngilizcedeki "man" (erkek) sözcüğünün insanlığı kapsayan bir sözcük olarak kullanılmasını göstermektedir; bu kullanım, kadınların dilsel düzeyde görünmezleşmesine yol açmaktadır (aktaran Ercan, 2022: 228).

Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, erkek egemenliğinin dilsel kılgılar aracılığıyla nasıl kurulduğunu, sürdürüldüğünü ve meşrulaştırıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Coates, 2007: 65–66). Bu bağlamda, dilsel etkileşimler yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyetin ve güç ilişkilerinin üretildiği bir alan olarak değerlendirilmektedir. West ve Zimmerman'ın (1987) belirttiği üzere, "gücün icra edilmesi" çoğu zaman "toplumsal cinsiyetin icra edilmesi"nin de bir yolu olarak işlemektedir. Ayrıca, söylemsel etkileşimlere katılan tüm öznelerin—kadınlar da dâhil olmak üzere—erkek egemenliğinin ve kadınların baskı altındaki konumunun yeniden üretilmesine çeşitli düzeylerde katkıda bulunduğu kabul edilmektedir (Coates, 2004). Bununla birlikte, bu çalışmalar, toplumsal cinsiyetin tekil ve evrensel bir modelle açıklanamayacağını; bağlamsal etkenlerin, statü farklarının ve toplumsal hiyerarşilerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Wodak ve Benke, 2007).

Baskınlık Yaklaşımı kapsamında yürütülen araştırmalar, toplumsal cinsiyetin dildeki yansımalarının yalnızca sözcük seçimiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda iletişim stratejileri, etkileşim düzenekleri ve söylemsel konumlanışlar aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, kadınların konuşmalarında daha fazla onay arayışı, destekleyici geri bildirimler ve dolaylı anlatım biçimleri; erkeklerin ise daha doğrudan, saldırgan dil kullanımıyla öne çıktıkları ileri sürülmektedir (Coates, 2004).

Bu çerçevede, Fishman'ın (1978) doğal konuşma ortamlarında yürüttüğü çalışma, kadınların konuşmayı sürdürmek amacıyla "hım", "evet" gibi destekleyici ifadeleri erkeklere kıyasla daha sık kullandığını ortaya koymuştur. Fishman, bu durumu, kadınların iletişimde "duygusal emek" üstlenmelerinin ve ikincil konumlarının bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde, Zimmerman ve West (1975), erkeklerin söz kesme davranışını daha sık sergilediğini saptayarak, bu durumu etkileşimsel baskınlığın bir göstergesi olarak yorumlamıştır. Ancak Kollock ve diğerleri (1985), söz kesme davranışının toplumsal cinsiyetten ziyade statü farklarıyla ilişkili olabileceğini ileri sürerek Baskınlık Yaklaşımı'na eleştirel bir katkı sunmuştur.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da Baskınlık Yaklaşımı'yla uyumlu bulgular ortaya koymaktadır. Ercan ve Yağcıoğlu (2007), kadın yazarların dil kullanımında kaçınma ve yumuşatma stratejilerine daha fazla başvurduklarını; erkek yazarların ise daha sert ve doğrudan ifadeler kullandıklarını göstermiştir. Özçalışkan (1994), erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla küfür kullandığını saptamıştır. Bununla birlikte, Kocaer (2006), argo ve küfür gibi düşük prestijli dil kullanımının yalnızca erkeklerle sınırlı olmadığını; özellikle eğitimli genç kadın gruplarının bu tür dilsel biçimleri toplumsal olarak güçlü ve özgür bireyler olarak konumlanmak amacıyla giderek daha fazla kullandıklarını vurgulamaktadır. Bu bulgu, Baskınlık Yaklaşımı'nın bağlamsal ve tarihsel değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

1.2.3. Farklılık Yaklaşımı

Üçüncü yaklaşım olan Farklılık Yaklaşımı, kadınlar ve erkekler arasındaki dilsel farklılıkları güç ve egemenlik ilişkilerinden ziyade, farklı toplumsal iletişim eş-kültürlerine aidiyetleri çerçevesinde açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre, kadınlar ve erkekler farklı toplumsallaşma süreçlerinden geçmekte; dolayısıyla dilsel kılgıları da bu farklı iletişimsel beklenti ve deneyimlerin bir ürünü olarak şekillenmektedir. Bu nedenle, kadın ve erkek dili arasındaki ayrımlar bir eksiklik ya da üstünlük göstergesi olarak değil, çeşitlilik olarak değerlendirilmektedir (Tannen, 1990).

1980'li yıllarda kadınlara ve erkeklere özgü farklı altkültürlerin görünür hâle gelmesi, kadınların ikincil bir toplumsal grup olarak konumlandırılmasına yönelik artan eleştirilerle doğrudan ilişkilidir. Daha önce "kültür" kavramının örtük biçimde "erkek kültürü" ile özdeşleştirilmesi, kadınların deneyim ve seslerinin görünmez kılınmasına yol açmıştır. Ancak kadınlar, zamanla erkeklerden "farklı bir sese, farklı bir psikolojiye ve aşk, iş ve aileye ilişkin farklı deneyimlere" sahip olduklarını vurgulamaya başlamışlardır (Humm, 1989: 51). Bu bağlamda Farklılık Yaklaşımı'nın en önemli katkısı, kadın konuşmasını baskı ve güçsüzlük çerçevesi dışında ele alarak kadınlara özgü dilsel stratejilerin güçlü yönlerini görünür kılmasıdır.

Farklılık Yaklaşımı'nın en bilinen temsilcilerinden biri olan Tannen'e (1990) göre, kadınlar iletişimi daha çok ilişki kurma, yakınlık ve karşılıklı destek sağlama amacıyla sürdürürken; erkekler iletişimde statü, bağımsızlık ve rekabet vurgusunu öncelemektedir. Kadınların konuşma kılgılarında eşitlik ve duygusal bağ arayışı öne çıkarken, erkeklerin iletişiminde konum pekiştirme ve kendini kanıtlama eğilimi belirginleşmektedir. Tannen (1990), erkeklerin ev ortamında daha sessiz olmalarını da bu bağlamda, statülerini sergileyebilecekleri uygun bir iletişim zemininin bulunmamasıyla açıklamaktadır.

Aynı yaş grubunda ve benzer iletişim ortamlarında bulunmalarına rağmen, kadınlar ve erkekler aynı dilsel kaynakları farklı biçimlerde yorumlayabilmekte ve farklı amaçlarla kullanabilmektedir. Crawford'a göre, iletişimsel sorunların temelinde dilsel farklılıklardan çok, bu farklılıklara yüklenen anlamlar yer almaktadır (Crawford, 1995: 47). Aynı dilsel biçimlerin kadınlar ve erkekler tarafından farklı değerlerle ilişkilendirilmesi, iletişimsel yanlış anlamalara yol açabilmektedir.

Maltz ve Borker (2018), kadınlar ve erkekler arasındaki iletişimsel yanlış anlaşılmaların beş temel yorum farklılığından kaynaklandığını ileri sürmektedir: (i) soruların işlevi, (ii) konu bütünlüğü, (iii) söz kesme, (iv) konu geçişleri ve (v) paylaşım isteği. Buna göre, kadınlar soruları konuşmayı sürdürme ve karşılıklı ilgiyi gösterme amacıyla kullanırken, erkekler soruları çoğunlukla bilgi edinme aracı olarak değerlendirmektedir. Kadınlar konu bütünlüğüne ve önceki söylemlerle bağ kurmaya önem verirken, erkekler bu bağlantıyı ikincil görebilmektedir. Benzer şekilde, kadınlar söz kesmeyi olumsuz bir davranış olarak algılarken, erkekler bunu etkileşimi yönetmenin bir yolu olarak yorumlayabilmektedir.

Maltz ve Borker (2018), bu farklılıkların çocukluk dönemindeki toplumsallaşma süreçlerine dayandığını savunmaktadır. Kız çocuklarının iletişim tarzı genellikle mahremiyet, eşitlik ve iş birliği üzerine kuruluyken; erkek çocuklarının iletişimi grup içi hiyerarşi, rekabet ve statü vurgusu etrafında şekillenmektedir. Bu nedenle, erkek çocuklarının dil kullanımında güç ve konum belirleyici olurken, kız çocuklarının dilsel kılgılarında duygusal destek ve empatik iletişim ön plana çıkmaktadır.

Çocukluk dönemindeki toplumsal cinsiyet temelli iletişim farklılıkları üzerine yapılan araştırmalar, kız çocuklarının toplumsal etkileşim süreçlerinde üç temel eğilim sergilediğini ortaya koymaktadır. Bunlar, (i) mahremiyet odaklı ve eşitlikçi ilişki dinamikleri kurma ve sürdürme, (ii) toplumsal onay düzenekleri aracılığıyla akranlarını yapıcı eleştirel çerçevede değerlendirme, (iii) akran etkileşimlerini çözümleyerek empatik iletişim stratejileri geliştirmedir. Bu çerçevede, kız çocukları konuşma kılgılarını genellikle duygusal destek düzenekleri ve iş birliğine dayalı sorun çözme üzerine inşa etme eğilimindedir. Erkek çocuklarının iletişim tarzları ise farklı toplumsal önceliklerle şekillenmektedir. Bunlar, (i) grup içi hiyerarşik yapıları belirleme ve liderlik konumlarını tanımlama, (ii) rekabetçi söylemler aracılığıyla grup sınırlarını oluşturma ve koruma, (iii) bir topluluk önünde kendini ifade etmeyi öğrenmedir (Maltz ve Borker, 2018). Dolayısıyla, erkek çocuklarının dil kullanımında güç ve statü vurgusu belirleyici olmaktadır.

Bu yönleriyle Farklılık Yaklaşımı, toplumsal cinsiyete dayalı dilsel ayrımları karşıtlık ya da hiyerarşi çerçevesinde değil, toplumsal deneyimlerin ve iletişimsel kılgılarının çeşitliliği bağlamında ele alarak alanyazına önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

1.2.4. Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım

Dördüncü ve en güncel yaklaşım, etkileşimin devingen yönlerine yaptığı vurgu nedeniyle Dinamik Yaklaşım ya da Edimlilik/Performativite Yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, toplumsal cinsiyetin verilmiş, sabit ve değişmez bir toplumsal ulam olmadığını; aksine toplumsal etkileşimler içinde sürekli olarak yeniden üretilen, bağlama duyarlı ve süreçsel bir olgu

olduğunu savunmaktadır. Bu bakış açısına göre toplumsal cinsiyet, bireyin sahip olduğu tekil bir özellikten ziyade, gündelik etkileşimler, söylemler ve toplumsal kılgılar aracılığıyla her defasında yeniden kurulan bir süreçtir (Coates, 2007).

West ve Zimmerman'ın (1987) öne sürdüğü gibi, bireyler belirli bir toplumsal cinsiyete durağan biçimde "sahip" olmaktan çok, etkileşim içinde toplumsal cinsiyeti sürekli olarak "yapmaktadır". Bu anlayış, Crawford'un (1995: 12) toplumsal cinsiyetin bir ad değil, bir eylem olarak kavramsallaştırılması gerektiği yönündeki görüşüyle daha da pekiştirilmektedir. Nitekim "toplumsal cinsiyeti yapma" kavramı, Baskınlık Yaklaşımı bağlamında da kullanılmakta; bu durum, dil ve toplumsal cinsiyet çalışmalarındaki yaklaşımlar arasında kesin ve geçirimsiz sınırların bulunmadığını göstermektedir. Değişen temel varsayım, toplumsal cinsiyetin bireylere sonradan eklenen durağan bir nitelik değil, her konuşma ediminde yeniden kurulan bir etkileşimsel süreç olduğudur (Coates, 2004).

Toplumsal yapılandırmacı bakış açısı, katı ve evrensel sınıflandırmalar yerine esnek ve bağlamsal bir çözümleme önererek toplumsal cinsiyetin çok boyutlu doğasına vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda toplumsal cinsiyet, tek ve değişmeyen bir kimlik olarak değil; çoğul, ilişkisel ve durumsal bir yapı olarak ele alınmaktadır. Erkek–kadın ikili karşıtlığı yerine "erkeklikler" ve "kadınlıklar"dan söz edilmesi, bireylerin farklı toplumsal bağlamlarda farklı kimlik konumları üstlenebildiğini görünür kılmaktadır. Örneğin bir birey, aynı anda akademisyen, ebeveyn, hasta ya da müşteri gibi farklı kimlikleri deneyimleyebilmekte ve bu kimlikler, içinde bulunulan bağlama göre farklı söylemler ve toplumsal beklentilerle şekillenmektedir (Ercan, 2022: 228). Bu nedenle, dil kullanımı ve toplumsal etkileşimler incelenirken bağlamsal değişkenlerin dikkate alınması zorunlu hâle gelmektedir.

Toplumsal cinsiyetin yalnızca roller ve davranış örüntüleri üzerinden değil, aynı zamanda normatif söylemler ve güç ilişkileri aracılığıyla nasıl kurulduğunu açıklamak, daha eleştirel kuramsal yaklaşımları gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Feminist Kuram içinde geliştirilen Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım, toplumsal cinsiyet kimliğinin sabit bir özden ziyade, tekrar eden toplumsal kılgılar yoluyla sürekli olarak üretilen bir süreç olduğunu ileri sürerek önemli bir kuramsal açılım sunmaktadır. Feminist Kuram, toplumsal cinsiyeti biyolojik belirlenimcilikle

açıklayan yaklaşımları eleştirerek, toplumsal cinsiyetin tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde inşa edildiğini vurgulamaktadır (Butler, 2018).

Butler (1990), bu çerçevede yalnızca toplumsal cinsiyetin değil, biyolojik cinsiyetin de toplumsal olarak kurulduğunu ileri sürerek alanyazında önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Butler'a (2018) göre toplumsal cinsiyet, bireyin sahip olduğu sabit bir kimlik değil; normlar, söylemler ve tekrar eden edimsel kılgılar aracılığıyla süreklilik kazanan bir süreçtir. Toplumsal cinsiyetin sürekliliği, normatif tekrarlar yoluyla sağlanmakta; ancak bu tekrarlar hiçbir zaman bütünüyle tamamlanmış ya da kusursuz olmamaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet normlarının bir yandan yeniden üretilirken, diğer yandan kırılganlıklarının da açığa çıkmasına neden olmaktadır. Feminist Kuram açısından Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım, kadın–erkek ikiliğine dayalı cinsiyet ulamlarının doğallaştırılmasına ve evrenselleştirilmesine yönelik güçlü bir eleştiri sunmaktadır.

Bununla birlikte Butler'ın Edimlilik Yaklaşımı, toplumsal cinsiyetin normatif söylemler yoluyla nasıl üretildiğini açıklamakla birlikte, bu sürecin tüm bireyler için aynı biçimde işlemediğini yeterince görünür kılamadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Toplumsal cinsiyetin, diğer toplumsal kimliklerle kesişerek farklı deneyimler ve eşitsizlikler ürettiğini kavramsallaştırmak amacıyla Kesişimsellik Yaklaşımı geliştirilmiştir. Crenshaw (2006), bu yaklaşımı, toplumsal cinsiyet ve ırkın kesişiminde ortaya çıkan özgül ayrımcılık biçimlerini görünür kılmak amacıyla ortaya koymuş; kadınların deneyimlerinin yalnızca "kadın" ulamı üzerinden ele alınmasının, farklı toplumsal konumlarda yer alan kadınların yaşadığı eşitsizlikleri açıklamakta yetersiz kaldığını göstermiştir.

Bu bağlamda Kesişimsellik Yaklaşımı, toplumsal cinsiyet kimliğinin tekil ve yalıtılmış bir ulam olarak ele alınamayacağını; yaş, sınıf, etnik kimlik, cinsel yönelim ve diğer toplumsal konumlarla birlikte, iç içe geçmiş güç ilişkileri aracılığıyla şekillendiğini savunmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyin yalnızca biyolojik cinsiyeti ya da tek bir kimlik boyutu üzerinden değil; çoklu toplumsal konumlanmaların kesişimi aracılığıyla deneyimlenen, dinamik ve süreçsel bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Bu tez çalışmasında toplumsal cinsiyet, ders kitaplarının doğası gereği hâlâ baskın biçimde sunduğu kadın–erkek ikili karşıtlığı çerçevesinde ele alınmıştır.

Lazar'a (2017) göre toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet ayrımının doğal, özsel ve değişmez bir gerçeklik olarak kabul edilmesine dayanarak bireyleri hiyerarşik bir ikili karşıtlık içinde konumlandıran düşünsel bir yapı ve uygulama düzeni olarak değerlendirilmektedir. Güncel kuramsal yaklaşımlar toplumsal cinsiyetin bağlama göre değişken, çoğul ve geçişli olduğunu ortaya koysa da katı ikili cinsiyet anlayışı (kadın/erkek) ve buna bağlı kalıpyargılar, gündelik "sağduyu" düzeyinde hâlen etkisini sürdürmektedir. Bu sağduyusal düzen, kurumsal yapı ve uygulamalarda sürekli olarak yeniden üretilmekte; bireyler ise çoğu zaman farkında olmadan geliştirdikleri örtük katılımlarla bu ikiliyi gündelik davranış ve etkileşimlerde yeniden üretmektedir.

Bununla birlikte, bu eşitsiz ikilik, onu temelden sorgulayan veya reddeden özneler aracılığıyla dönüştürülebilir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet, yalnızca kadın–erkek ekseniyle sınırlı kalmayıp, cinsellik, ırk, toplumsal konum, meslek, yaş, kültürel çevre ve siyasi-coğrafi konum gibi diğer toplumsal ayrışma eksenleriyle kesişerek karmaşık bir toplumsal dokuda var olmaktadır. Bu kesişme, toplumsal cinsiyet düzeninin etkilerinin her toplumsal koşulda ve her birey için aynı biçimde ortaya çıkmadığını veya aynı söylemsel yollarla inşa edilmediğini göstermektedir (Lazar, 2017). Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet bu kesişen kimliklerin birbirine eklemlenme süreçlerinde başat bir düşünsel yapı olarak işlevini sürdürmektedir.

Bu bölümde dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisi tartışılmıştır. Bir sonraki bölümde toplumsal cinsiyet rolleri, bu rollerin ve toplumsal cinsiyet kimliğinin inşası ile ilgili yaklaşımlar açıklanmıştır.

1.3. TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN ve KİMLİĞİNİN İNŞASI

Toplumsal cinsiyet, tarihsel olarak uzun süre biyolojik farklılıklar temelinde açıklanmış; Biyolojik Belirlenimci Yaklaşımlar kadınlık ve erkekliği doğuştan gelen fizyolojik özelliklerin kaçınılmaz sonucu olarak ele almıştır. Ancak farklı kültürler ve tarihsel bağlamlarda toplumsal cinsiyet rollerinin gösterdiği büyük çeşitlilik, bu yaklaşımın açıklayıcılık gücünü sınırlandırmıştır. Bu durum, toplumsal cinsiyetin yalnızca biyolojiye indirgenemeyeceğini; toplumsal ilişkiler, kültürel normlar ve tarihsel süreçlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Lips, 2014).

Bu geniş çerçeve içinde, toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumuna ilişkin kuramsal yaklaşımlar üç ana çerçevede toplanabilir. İlk olarak, *biyolojik ve evrimsel temelli kuramlar*, toplumsal cinsyetin kökeni hormonlar, genetik yapılar ve evrimsel uyum süreçlerinde aramaktadır. Ancak bu yaklaşımlar, kültürel ve toplumsal etkenlerin etkileşimini büyük ölçüde göz ardı etmeleri, davranışlardaki bireysel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği dizgesel biçimde açıklayamamaları nedeniyle eleştirilmektedir (Helgeson, 2017). Biyoloji temelli kuramların en belirgin sınırlılıklarından biri, Biyoloji temelli kuramların en belirgin sınırlılıklarından biri, eşcinsellik veya çocuk evlat edinme gibi doğrudan üreme başarısıyla ilişkili olmayan davranışları açıklamakta yetersiz kalmalarıdır. İkinci önemli eksiklik ise bu kuramların, davranışlardaki bireysel farklılıkları ve toplumlar arası norm farklılıklarını dizgesel biçimde açıklayamamalarıdır (Helgeson, 2017: 268).

Biyolojik indirgemeciliğin sınırları, ikinci ana çerçeve olan *Psikoloji temelli yaklaşımları*n önemini belirginleştirmektedir. Bu yaklaşımlar, kimliğin bilişsel olgunlaşma, öğrenme ve benlik gelişimi süreçleri aracılığıyla nasıl yapılandığına odaklanmaktadır. Bu grupta yer alan psikoanalitik kuram, toplumsal cinsiyet kimliğinin erken çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ilişkiler aracılığıyla içselleştirildiğini savunmakta ve kimliğin bilinçdışı boyutlarına odaklanmaktadır. Yine de bu yaklaşımın toplumsal eşitsizlikleri bireysel gelişim süreçlerine indirgeme eğilimi, Feminist Kuram tarafından eleştirilmiştir.

Bu eleştirel yeniden yorumlamanın önemli bir temsilcisi olan Chodorow (1978), Psikoanalitik Kuramı Feminist bir bakış açısıyla ele almıştır. Ona göre, kız çocukları toplumsal cinsiyet kimliklerini, duygusal olarak bağlı oldukları anneleriyle kurdukları ilişki üzerinden geliştirmekte ve bu durum kadınların neden ilişkisel bağlara daha fazla yöneldiğini açıklamaktır. Buna karşın erkek çocuklar, toplumsal cinsiyet kimliklerini anneden uzaklaşma üzerinden inşa etmekte ve bu süreçte ilişkileri bastırmayı öğrenmektedir. Bu yaklaşım, kız çocuklarının anneleriyle kurduğu bu güçlü özdeşimin anneliğe yönelik eğilimlerin kuşaklar boyunca kendini yeniden üretmesine yol açtığını öne sürmektedir (Helgeson, 2017).

Chodorow (1978), toplumda çocuk bakım sorumluluğunun kadınlara yüklenmesinin, erkeklerin kamusal alanda, kadınların ise ev içi alanda konumlandırılmasını pekiştirdiğini ve bu döngünün ancak erkeklerin çocuk yetiştirme

süreçlerine etkin katılımıyla kırılabileceğini savunmaktadır. Bununla birlikte, bu yaklaşım, annelik bağlarının evrenselliğine ilişkin kanıtların sınırlı olması ve kadın deneyimlerini tekil bir model üzerinden açıklaması nedeniyle eleştirilmiştir (Helgeson, 2017).

Psikoanalitik Kuram'ın erken çocukluk deneyimlerine ve bilinçdışı süreçlere yaptığı vurgu değerli olmakla birlikte, bu kimliğin bilişsel gelişim süreçleriyle nasıl yapılandığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bilişsel Gelişim Kuramı, çocukların toplumsal cinsiyet kimliklerini bilişsel olgunlaşma süreçleri aracılığıyla ve yaşa bağlı aşamalardan geçerek kazandığını savunmaktadır. Piaget'nin modelini temel alan Kohlberg (1966), çocukların toplumsal cinsiyet rollerini edilgen biçimde içselleştiren varlıklar değil, etkin olarak anlamlandıran bireyler olduğunu ileri sürmektedir. Kurama göre çocuklar, önce kendi ve başkalarının toplumsal cinsiyetlerini ayırt etmekte, ardından cinsiyetin değişmezliğini kavrayarak toplumsal normlarla uyumlu davranışlar geliştirmektedir (Kohlberg, 1966). İlk aşamada çocuklar, "kız" ve "erkek" etiketlerini yüzeysel özelliklere dayanarak öğrenmekte ve toplumsal cinsiyetin değişebilir olduğuna inanmaktadır (Helgeson, 2017). Çocuklar toplumsal cinsiyet gruplarının varlığını fark ettiklerinde ise değerlendirici (kendi grubunu tercih etme) ve güdüleyici (gruplar arası farklılıkları keşfetme arzusu) süreçler devreye girmektedir (Martin ve Ruble, 2004). Kohlberg'in kuramının önemli bir sınırlılığı, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranması için öncelikle toplumsal cinsiyet sabitliğini kazanmış olmaları gerektiği varsayımıdır. Oysa araştırmalar, bu sabitliği kazanmamış çocukların da toplumsal cinsiyete dayalı davranışlar sergileyebildiğini ortaya koymaktadır (Bussey ve Bandura, 1992).

Bu eleştiriler doğrultusunda geliştirilen Toplumsal Bilişsel Kuram, toplumsal cinsiyet rol ediniminde bilişsel gelişimin yanı sıra ebeveynler, akranlar ve kültürel bağlam gibi toplumsal etkenlerin belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Bussey ve Bandura'ya (1999) göre davranış, başlangıçta ödül ve ceza gibi dışsal mekanizmalarla şekillenmekte, zamanla bireyler davranışlarını yönlendirmek için içsel normlar geliştirmektedir. Bu çerçeveyi tamamlayan Toplumsal Öğrenme Kuramı ise bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini gözlem, taklit ve pekiştirme yoluyla öğrendiğini savunmaktadır (Bandura, 1977). Ancak bu kuram, bireyi edilgen bir alıcı olarak ele aldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir.

Bilişsel ve toplumsal süreçlerini birlikte ele alan Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı öne çıkmaktadır. Bem'e (1984) göre bireyler, toplumsal cinsiyete ilişkin bilgileri zihinsel şemalar aracılığıyla örgütlemekte ve bu şemalar davranışları yönlendirmektedir. Bem (1981) bireyleri toplumsal cinsiyet şematik ve aşematik olarak ayırmakta, androjen bireylerin hem kadınsı hem erkeksi özellikleri taşıyabildiğini savunmaktadır. Ancak androjenlik kavramı, geleneksel toplumsal cinsiyet ikiliğini yeniden üretme olasılığı nedeniyle eleştirilmektedir (Helgeson, 2017).

Üçüncü ana kuramsal çerçeve olan *etkileşimsel ve çok boyutlu yaklaşımlar* ise, konunun bireysel psikolojiden toplumsal yapıya uzanan boyutunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar toplumsal cinsiyetin, toplumsal etkileşimler, kültürel normlar, söylemler ve güç ilişkileri içinde sürekli üretildiğini öne sürmektedir. Spence'in (1993) Çok Etkenli Toplumsal Cinsiyet Kimliği Kuramı, kimliği biyolojik, psikolojik ve toplumsal etkenlerin etkileşimiyle oluşan dinamik bir yapı olarak ele almakta ve bu kimliğin yaşam boyu değişebileceğini kabul etmektedir.

Toplumsal cinsiyetin toplumsal boyutunu görünür kılan yaklaşımlar, rol kavramı etrafında şekillenmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyin toplumsal cinsiyetine uygun olarak belirlenen ve toplumsal yaşamda sergilenen rollerdir (Marshall, 1999). Bu roller, bireyin kimlik algısını şekillendiren temel çerçeveleri oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, biyolojik farklılıklardan ziyade kültürel kodlar, tarihsel koşullar ve toplumsallaşma düzenekleri yoluyla üretilmektedir. Bu süreç, Toplumsal Öğrenme Kuramı'nın vurguladığı biçimde, gözlem, model alma ve pekiştirme düzenekleri aracılığıyla işlemektedir. Bu inşa süreci, bireylerin toplumsal yaşama katılımını kolaylaştırırken, aynı zamanda hangi toplumsal cinsiyet kimliklerinin "meşru" kabul edileceğini belirlemekte ve mevcut eşitsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır (Connell, 1998). Holmes'un vurguladığı üzere, bireyler toplumsal yaşam içinde kendilerinden beklenen rolleri sergilemeye çalışan aktörlerdir ve bu edim, bireyin içsel kimlik deneyimi ile toplumsal beklentiler arasındaki uyum ya da gerilim üzerinden şekillenmektedir (Holmes, 2007: 51).

Toplumsal cinsiyet rollerinin göreceli doğası, farklı kültür ve tarihsel dönemlerdeki beklenti farklılıklarıyla açıkça görülmektedir (Lips, 2014). Ancak pek çok beklenti, erkeklerin kadınlardan daha fazla güce sahip olduğu bir hiyerarşiyi

sürdürmeye hizmet etmektedir. Geleneksel roller, kadın ve erkeklerin yaptığı işlerle yakından bağlantılıdır. Kadınların şefkatli ve yardımsever rollere yönlendirilmesi, erkeklerin ise kararlı ve güçlü roller için uygun görülmesi, toplumsal cinsiyet temelli iş bölümünü hem beslemekte hem de ondan beslenmektedir (Eagly, 1987). Toplumsal Baskınlık Yaklaşımı da hiyerarşik toplumlarda erkeklerin hiyerarşiyi güçlendiren, kadınların ise eşitliği destekleyen değerlere yönlendirildiğini öne sürerek bu durumu açıklamaktadır (Sidanius ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda toplumsallaşmanın merkezi bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bireyler, doğumdan itibaren aile, eğitim, medya ve akran grupları aracılığıyla uygun görülen davranışları, gözlem, model alma ve pekiştirme düzenekleriyle içselleştirmektedir (Vatandaş, 2007).

Endüstriyel toplumlarda bu roller, kamusal ve özel alan ayrımı üzerinden şekillenmektedir. Kadınların ev içi emek ve çocuk bakımı gibi sorumlulukları üstlenmesi beklenirken, erkeklerin ailenin geçimini sağlamak üzere kamusal alanda çalışması normatif bir beklentidir. Bu ayrımı biyolojik belirlenimcilik meşrulaştırılmaya çalışılsa da bu yaklaşımın güç ilişkilerini ve toplumsal eşitsizlikleri perdelediğini savunulmaktadır (Connell, 1998: 81). Toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca davranışsal farklılıklarla sınırlandırılamaz; ekonomik kaynakların dağılımı, siyasi katılım ve ev içi emeğin değersizleştirilmesi gibi yapısal dinamiklerle birlikte ele alınmalıdır. Kadınların ev içindeki ücretsiz emeği, sermaye temelli düzenin işleyişi için önemli bir rol oynarken, bu emeğin görünmezliği ataerkil düzenin sürdürülmesine hizmet etmektedir (Kergoat, 2015).

Türkiye'deki veriler (TÜİK, 2021), geleneksel toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünün direncini göstermektedir. Temizlik (%85,4), bulaşık yıkamak (%85,6) ve yemek yapmak (%85,4) gibi ev işlerinin büyük oranda kadınlar tarafından üstlenildiği, erkeklerin ise aylık faturaları ödeme (%74,1) ve tamir (%65,2) gibi işlerde katılım oranının yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların işgücüne katılımındaki artış bu rolleri kısmen dönüştürse de bu dönüşüm yeterli olmamaktadır. Fortin (2005) kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmasının aile içi güç dinamiklerini değiştirdiğini, ancak ev işlerinin paylaşımında erkeklerin katılımının sembolik düzeyde kaldığını belirtmektedir (aktaran Günay ve Bener, 2011: 160). Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin değişime karşı gösterdiği kültürel ve yapısal direnci

yansıtmaktadır. Fortin'in (2005) de vurguladığı gibi, kadınların ekonomik bağımsızlık kazanması aile içi dinamikleri değiştirmekte, ancak erkeklerin ev işlerine katılımı çoğunlukla sembolik düzeyde kalmaktadır (aktaran Günay ve Bener, 2011: 160). Bu sembolik katılım, erkek egemen toplumsal yapının ve geleneksel rollerin yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. Diğer bir deyişle, asıl direnç, ev içi sorumlulukları kadın işi olarak tanımlayan düzenden ve düzenin yeniden üretilmesinden kaynaklanmaktadır.

Kadınların, bu yapı içerisinde, kendilerine atfedilen rolleri (temizlik, yemek gibi) yüksek beceri gerektiren birer "uzmanlık alanı" olarak görmeleri ve bu alandaki göreli otoritelerini korumaya çalışmaları ise, ataerkil düzenin bireyler üzerindeki dolaylı etkisini göstermektedir. Ancak bu durum, kadınların "egemenlik alanlarını paylaşmak istememesi" (Çelebi, 1990'dan aktaran Vatandaş, 2007: 39) olarak değil, sistemin kadınları geleneksel rollerle sınırlandırırken aynı zamanda bu roller içinde bir "güç alanı" yaratmaya itmesi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, değişimin yavaşlığı, kadınların tercihlerinden ziyade, ataerkil düzenin hem erkekleri sembolik katılıma yönelten hem de kadınları geleneksel rollere hapseden ikili yapısının bir sonucudur.

Feminist Kuram, toplumsal cinsiyet rollerinin doğal ve değişmez olmadığını, toplumsal bir inşa olduğunu vurgulayarak kalıpyargıları eleştirel bir bakışla incelemektedir. Beauvoir (1993), kadınların biyolojileri nedeniyle değil, toplumun yüklediği ikincil roller sonucunda ev içine hapsedildiğini belirtmektedir. Butler (2018) ise toplumsal cinsiyeti, edimsel tekrarlar ve güç ilişkileri içinde sürekli kurulan bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet, biyolojik bir ulam değil; tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak inşa edilen dinamik bir süreçtir. Biyolojik ve evrimsel temelli kuramların aksine, toplumsal cinsiyet kimliğinin öğrenme, bilişsel olgunlaşma ve etkileşim yoluyla etkin bir biçimde yapılandırıldığını ortaya konulmaktadır. Geleneksel roller ve eşitsizlikler bu toplumsal inşa süreciyle yeniden üretilmekte, ancak aynı zamanda tarihsel dönüşüme ve direnişe de açıktır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyeti anlamak, onu üreten ve dönüştüren çok katmanlı toplumsal düzenekleri çözümlemeyi gerektirmektedir. Bu bölümde toplumsal cinsiyet kimliği, roller ve

ilişkili yaklaşımlar ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına değinilmektedir.

1.4. TOPLUMSAL CİNSİYET KALIPYARGILARI

Toplum tarafından kadın ve erkeğe yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyet kalıpyargılarıyla yakından ilişkilidir ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının üretilmesine yol açmaktadır (Eagly,1987). Kalıpyargı (İng. stereotype), etimolojik olarak stereos "katı" ve typos "özellik" sözcüklerinden oluşmaktadır. Kalıpyargılar, "toplumsal ulamlara olan üyeliğine dayanarak bireyler hakkında geliştirilen aşırı genelleştirilmiş inançlardır" (Anselmi ve Law, 1998: 195). Kalıpyargılar, ulamlamanın kolaylaştırıcılığından yararlanmak için aşırı yüklü bir beyin tarafından geliştirilen belirli zihinsel setler veya bilişsel şemalar olarak düşünülebilir. Kavramın genel anlamıyla, bu süreç, bir grubun belirli niteliklerini, grubun bireysel üyelerine uygulayarak aşırı genellemelere yol açmaktadır. Kalıpyargılar, önemli bir işlevi yerine getiriyor gibi görünse de belirli niteliklerin diğerlerine göre toplumsal olarak daha kabul edilebilir sayıldığı bir toplumda ayrımcılığa yol açmaktadır (Hamilton, 1979: 56). Kalıpyargılar, bir grubun ve onun üyelerinin olumsuz ya da olumlu değerlendirilmesine yol açabilecek önyargıya neden olabilir. Önyargı olumlu ("İrlandalıları seviyorum") ya da olumsuz ("Göçmenlerden nefret ediyorum") olabilir. Yaygın kalıpyargı ve önyargı biçimleri ırk, din, etnik köken ve toplumsal cinsiyeti içerir. Yıllar boyunca, çeşitli gruplar, o grubun üyesi olmayanlar tarafından farklı derecelerde "tembel", "kurnaz" ya da "zulümcü" olarak adlandırılmıştır. (Feldman, 2015: 540).

Kalıpyargılar grupları ve bireyleri yaralayıcı sonuçlara neden olabilir, çünkü kalıpyargılara dayanarak hareket etmek ayrımcılıkla sonuçlanmaktadır. Ayrımcılık, bireylere belirli bir gruba üyelikleri temelinde yöneltilen davranıştır. Ayrımcılık, bireylerin istihdam olanaklarından, yerleşim alanlarından ve eğitim fırsatlarından dışlanmasına yol açabilir ve belirli toplumsal gruplara ait bireyler için daha düşük ücretler ile sınırlı yan haklar gibi yapısal dezavantajlar doğurabilmektedir. Kalıpyargılar yalnızca açık ayrımcılığa değil, aynı zamanda kendini gerçekleştiren kehanet olarak bilinen bir olgu aracılığıyla, kalıpyargı yüklenen grupların üyelerinin

kalıpyargıyı yansıtan davranışlar sergilemesine de neden olabilir. Kendini gerçekleştiren kehanetler, gelecekte olabilecek bir olayın veya davranışın gerçekleşmesine dair beklentilerin, o olay veya davranışın gerçekleşme olasılığını artıracak şekilde etki etmesidir. Örneğin, insanlar belirli bir grubun üyelerinde hırs eksikliği olduğunu düşünürse, grup üyeleri gerçekten de hırs eksikliğini ortaya çıkaracak şekilde davranabilir. Ayrıca bu durum, kendi kendini sürdüren (İng. self-perpetuating) bir olguya yol açabilir (Feldman, 2015: 540).

Kalıpyargılar, bir toplumsal gruba yönelik tutumların bilişsel bileşeni olarak kabul edilir ve özellikle, belirli bir grubun nasıl olduğuna dair inançlardır. Önyargı, duygusal bileşen veya bir gruba yönelik hissettiğimiz duygular olarak tanımlanmaktadır. Ayrımcılık ise davranışsal bileşeni, yani belirli toplumsal grupların üyelerine yönelik farklı eylemler anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, bazı gruplar olumsuz kalıpyargılarla ilişkilendirilir ve bu durum genel bir düşmanlık hissine yol açabilir ve sonunda hedef alınan grubun üyelerine karşı bilinçli bir ayrımcılık niyetine dönüşebilir (Baron ve Branscombie, 2012: 183). Bu yapı, özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında birbirini besleyen bir düzenek olarak işlemektedir.

Toplumsal cinsiyet bağlamında ise, kalıpyargılar toplumun kadınlara ve erkeklere ayrı birer grup olarak dayattığı tüm özellikler ve davranış biçimleri olarak tanımlanabilir. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, kadınlar ve erkeklerle ilişkilendirilen özelliklerle ilgili hem olumlu hem de olumsuz nitelikleri içeren inançlar anlamına gelmektedir (Baron ve Branscombie, 2012: 183). Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları dört boyutta farklılık göstermektedir. Bunlar kişisel özellikler, rol davranışları, fiziksel özellikler ve mesleklerdir (Deaux ve Lewis, 1984: 994). Örneğin, erkekler genellikle saldırgan ve rekabetçi olarak algılanırken, kadınlar daha edilgen ve işbirlikçi olarak görülme eğilimindedir. Geleneksel olarak erkekler finansal sağlayıcı, kadınlar ise bakım veren rollerinde değerlendirilmiştir.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), "Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Rehberi" başlıklı yayınında, kadın ve erkeklerin iş hayatında karşılaştığı belirli toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının varlığını belirtmektedir. Bu kalıpyargılar kadınlar için (i) sevecen ve fedakardır, (ii) korkaktır, (iii) sessizdir ve uyumludur, (iv) ayrıntıcıdır, (v) duygusaldır, (vi) dikkati insanlara ve ilişkilere yöneliktir, (vii) dedikoducudur; erkekler için ise (i) sorumluluk duygusu güçlüdür, (ii)

cesurdur, (iii) yönetmeyi bilir, (iv) soyut düşünme yeteneği gelişmiştir, (v) rasyoneldir, (vi) duygular ve ilişkilerden çok, teknolojiye ve nesnelere ilgi duyar, (vii) saldırgandır olarak sıralanmıştır. Ancak, bireylerin bu kalıplara yaşamları boyunca uyum sağlamakta genellikle zorlandığı belirtilmektedir (ILO, 2018).

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları yalnızca kurumsal yapılarda değil, dil aracılığıyla da yeniden üretilmektedir. Meslek adları, atasözleri ve deyimler de toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların dildeki yansımalarını göstermede önemli rol oynamaktadır. Örneğin, "bayan doktor", "kadın profesör" gibi ifadeler, mesleklerin toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde etiketlendiğini ve bu etiketlerin, toplumsal algıyı ve beklentileri nasıl şekillendirdiğini göstermektedir (Wareing, 2004). Ayrıca, erkek gibi kadın ifadesi, güç ve mertliği vurgulasa da kadın gibi erkek ifadesi bir aşağılamayı içermektedir (Çolak, 2020: 109). Fairclough, bu seçimleri fazla sözcük kullanımı (İng. overwording) ile açıklamaktadır. Ona göre, sözcük dağarcığının yapısı ideolojik temellidir ve fazla sözcük kullanımları (örneğin, kadın doktor) gerçekliğin bir boyutuna aşırı odaklanmayı içerdiği için ideolojik temellidir (Fairclough, 1992:115).

Ersöz (2010), Türk atasözleri ve deyimlerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelediği çalışmasında, dildeki yapısal eşitsizlikleri ortaya koymuştur. Araştırmada, "kız almak" veya "gelin gitmek" gibi ifadelerle kadınların edilgen bir nesne olarak temsil edildiği; "yuva yapan dişi kuş" veya "aş pişiren kadın" gibi deyimlerle ise kadınlardan hamaratlık, fedakârlık ve itaatkârlık beklentisinin öne çıktığı bulgulamıştır. Bu söylemler, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının dil aracılığıyla nasıl yeniden üretildiğini göstermektedir.

Doğan (2011) ise, kişi adları üzerinden toplumsal cinsiyeti açıklamıştır. Erkek adlarının çoğunlukla kahramanlık (Alpaslan, Yiğit), güç (Demir, Çelik) ve doğa unsurları (Şahin, Doğan) ile ilişkilendirildiğini; kadın adlarının ise değerli taşlar (İnci, Elmas), çiçekler (Gül, Lale) veya duygusal nitelikler (Sevgi, Duygu) üzerinden şekillendiğini belirtmiştir. Ayrıca, soyadlarındaki "-oğlu" vurgusu (Ağaoğlu, Eroğlu), erkeği hem soy bağı hem de toplumsal gücün merkezine yerleştiren geleneksel anlayışı yansıtırken; "-kızı" gibi kadın merkezli soyadlarının neredeyse hiç kullanılmaması dildeki toplumsal cinsiyete ilişkin eşitsizliği sürdüren bir düzeneği göstermektedir (Doğan, 2011: 96).

Genel olarak, kadınlar ve erkeklere yönelik toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, kadınları 'yumuşak, duyarlı, sıcak, dışa vurucu, edilgen, bağımlı, boyun eğici, alçakgönüllü, zayıf', erkekleri ise 'sert, duyarsız, soğuk, katı, etken, bağımsız, saldırgan, hırslı, güçlü' olarak tanımlamaktadır (Broverman ve diğerleri'nden aktaran Freedman ve diğerleri, 1989: 690). Kadınların daha duygulu, daha duyarlı oldukları, çocukları sevdikleri ve çocuk bakımından anladıkları, yemek yapmayı bildikleri, fedakâr oldukları (Holmes 2013'den aktaran Ercan, 2021: 136); erkeklerin de bağımsız, soğukkanlı, cesur, kuvvetli oldukları ve genellikle ev dışında oldukları düşünülür (Goddard ve Patterson 2000'den aktaran Ercan, 2021: 136). Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, kadınlar için 'hürmetkar, uzun saçlı, çocuk doğuran, ev işini yapan, sesleri çıkmayan kimseler'; erkekler için ise 'duygularını belli etmeyen, geçimi sağlayan, kaba ve sert olan, cinsel arzularını doyurması gereken, kadınlar üzerinde güç sahibi olan kimseler' olarak sıralanabilir (Gözütok ve diğerleri, 2017: 20).

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, kadın ve erkeklere atfedilen toplumsal ve kültürel rollere dair önyargılı kabuller anlamına gelmektedir. Bu kalıpyargılar, toplumda kökleşmiş değerlerin hem kaynağı hem de sonucu olarak ortaya çıkar ve toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin sürdürülmesine katkıda bulunur. Kalıpyargılar, bireylerin doğuştan gelen yeteneklerini, eğitim tercihlerini ve kariyer seçimlerini şekillendirerek yaşam boyu etkisini sürdürmektedir. Örneğin, kız çocuklarının belirli mesleklere yönlendirilmesi veya erkek çocuklarının duygusal ifadelerden kaçınmaya teşvik edilmesi, bu kalıpyargıların somut yansımalarıdır. Kadınların ev içi sorumluluklarla özdeşleştirilmesi ve bakım verici rolünün ön plana çıkarılması, iş yaşamında etkin katılımlarını engelleyen bir diğer etkendir. Bu durum, kadınların istihdam piyasasında marjinalleşmesine ve kariyerlerinde cam tavanla karşılaşmalarına yol açar (Ecevit, 2021).

Resimli çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının erken yaşlardan itibaren nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Kahraman ve Özdemir, bu tür kitaplarda kadın karakterlerin "ev hanımı", "öğretmen" gibi geleneksel rollerle sınırlandırıldığını, erkeklerin ise "mühendis", "bilim insanı", "lider" ve "sporcu" gibi çeşitli mesleklerde temsil edildiğini bulgulamıştır. Kadınların ev içi emekle (örneğin temizlik, çocuk bakımı) ilişkilendirilmesi ve erkeklerin teknik becerilerde öne çıkarılması, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimini

pekiştirirken, kitaplarda kadınların "makine tamiri" veya "bilimsel keşif" gibi alanlarda yer almaması dikkat çekmektedir (Kahraman ve Özdemir, 2019). Medya temsilleri de bu ikiliği beslemektedir. Tuyizere (2007), reklamlarda kadınların temizlik ürünleri veya çocuk bakımıyla, erkeklerin ise teknoloji veya araba pazarlamalarında "uzman" olarak sunulduğunu, bu temsillerin cinsiyetlere dair "doğal" kabul edilen davranışlar olarak sunulduğunu ve kalıpyargıları pekiştirdiğini vurgulamaktadır. Toplumsal kalıpyargıların meslek tercihleri üzerindeki etkisi de belirgindir. Aslanbumin (2011), kadınların "hemşirelik" veya "sosyal hizmetler" gibi bakım odaklı mesleklere yönlendirildiğini, erkeklerin ise "mühendislik" ve "yöneticilik" gibi otoriter pozisyonlarda baskın olduğunu aktarırken; Başaran ve Nuroğlu (2015) yaptıkları çalışmadaki katılımcıların %80'inin "kız çocuklarının kadınlara uygun mesleklere yönlendirilmesi gerektiği" fikrini desteklediğini bulgulamışlardır.

Baron ve Branscombie, kadınlar ve erkeklerle ilgili çeşitli çalışmalardan derledikleri kalıpyargıları şu şekilde sıralamışlardır: Kadınlarla ilgili kalıpyargıları 'sıcak, duygusal, kibar, hassas, takip eden, zayıf, arkadaş canlısı, şık, yumuşak ve nazik'; erkeklerle ilgili kalıpyargıları ise 'yetkin, istikrarlı, sert/kaba, kendine güvenen, lider, güçlü, başarılı, geleneklere uymayan (İng. nonconformist), saldırgan' olarak sıralamıştır (Baron ve Branscombie, 2012: 183).

Her iki cinsiyetin kalıpyargıları tipik olarak birbirinin karşıtıdır. Örneğin, kadınlara yönelik kalıpyargıların olumlu tarafında kadınların şefkatli, koruyucu ve düşünceli olması bulunmaktadır. Olumsuz tarafta ise kadınlar bağımlı, zayıf ve aşırı duygusal olarak algılanırlar. Dolayısıyla, kadınlara dair toplumsal portre, "sıcaklık (İng. warmth)" yüksek ancak "yeterlilik" düşük şeklindedir (Fiske ve diğerleri, 2002). Nitekim, kadınlara ilişkin bu algı, düşük statülü ve tehdit unsuru olarak görülmeyen diğer gruplarla (örneğin yaşlılar) benzerdir (Stewart ve diğerleri, 2000'den aktaran Baron ve Branscombie, 2012: 184).

Ancak kalıpyargılar yalnızca kadınları ve kız çocuklarını değil, erkekleri de olumsuz etkiler. Geleneksel "hegemonik erkeklik" anlayışı, erkeklerin duygusal hassasiyetlerini bastırmalarını ve belirli meslekleri tercih etmelerini dayatarak toplumsal baskıyı pekiştirir (Ecevit, 2021). *Erkeklik çalışmaları*, akademik alanlarda araştırılmaya geç başlamış olsa da ataerkil yapıların sorgulanması ve erkeklik ideolojisinin dinamikleri üzerine odaklanan araştırmalar giderek önem kazanmaktadır.

Sakallı Uğurlu ve Türkoğlu (2019), erkeklik üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve *erkeksilik, erkeklik ve erkeklik stresi* adı altında yapılan araştırmaları kalıpyargılar, tutumlar ve ayrımcılık ana başlıkları altında toplamışlardır. Türkiye'de erkeklik olgusu, gündelik dildeki "adam gibi adam" veya "koç gibi erkek" gibi ifadelere yansıyan toplumsal cinsiyet algılarıyla derinden şekillenmektedir. Bu söylemler, erkekliğin hem bir üstünlük göstergesi hem de kıyaslamalı bir statüsü olduğunu ortaya koymaktadır (Atay, 2004).

Kandiyoti (1977), Cinsiyet Rolleri Kalıpyargı Ölçeği ile erkeklerin "sertlik, saldırganlık, koruyuculuk" gibi özelliklerle tanımlandığını belirlerken; Sakallı Uğurlu ve diğerleri (2018), erkeklerin "güçlü, bencil, mantıklı" gibi nitelendirildiğini, evli erkeklerin ise "sorumluluk sahibi, aile reisi" olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Bekar erkeklerin ise "şımarık, çocuksu" gibi olumsuz özelliklerle ilişkilendirilmesi, toplumsal statü ile erkeklik edimi arasındaki bağlantıyı vurgulamaktadır.

Erkekliğin inşasında sünnet, askerlik, evlilik ve babalık gibi toplumsal ritüeller dönüm noktaları olarak işlev görmektedir (Barutçu, 2013). Bolak Boratav ve diğerleri (2017), çalışmasında erkeklere ilk ne zaman erkek gibi hissettikleri sorulmuştur. Erkeklerin %38,45'inin erkekliği "hep hissettiklerini" belirtmiş bu yanıtı sırasıyla "sünnet olduğumda" (%20,60), "askerlikte" (%14,95), "ilk cinsel tecrübemde" (%12,85), "ilk âşık olduğumda" (%2,70), "çocuğum olduğunda" (%2,55), "ilk maaşımı aldığımda" (%2,30) ve "ergenlik çağında" (%2,25) yanıtları izlemiştir. Yapılan araştırmanın bulguları bize Türkiye'de erkeklerin erkek olduğunu hep hissettiğini, diğer bir deyişle erkekliğin doğuştan kabul edilen bir statü olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Türkoğlu (2019), bu statünün toplumsal başarısızlıklarla (örneğin işsizlik) kolayca sarsılabileceğini ve kırılgan bir yapıya sahip olduğunu savunmaktadır.

Coğrafi, toplumsal ve ekonomik etkenler de erkeklik kimliklerini farklılaştırmaktadır. Üstünel (2010), batı-doğu ayrımı veya kırsal-kentsel kökenin erkeklik edimlerini etkilediğini, ancak tüm grupların "güç, sorumluluk, seçkinlik" gibi ortak değerleri paylaştığını belirtmiştir. Türkoğlu (2013) ise, iş sahibi olmanın Türkiye'de erkeklikle özdeşleştiğini ve ekonomik istikrarsızlığın statü kaybına yol açtığını vurgulamıştır.

Erkeklik ideolojisi, duygusal kısıtlamalar ve geleneksel rollerle evlilik dinamiklerini derinden etkilemektedir. Lease ve diğerleri (2013), erkeklerin "statü, kadınsılık karşıtlığı ve sertlik" normlarını benimsemesinin romantik ilişkilere duygusal yatırımı azalttığını bulgularken; Kalkan ve Odacı (2017), bu normların evlilikteki uyumu bozarak iletişim sorunlarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Geleneksel ideolojinin etkisi altında, alt toplumsal ve ekonomik sınıftan erkekler eşlerinden mutlak itaat beklerken, orta sınıf erkekler "evin reisi" statüsünü koruma kaydıyla ev işlerinde esnek davranabilmektedir (Bolak Boratav ve diğerleri, 2014). Ancak, her iki grupta da maddi zorlukların konuşulmasındaki ketlenme, erkeklikle özdeşleştirilen "güçlü olma" söylemiyle açıklanmaktadır.

Değişen toplumsal normlar, erkeklerin babalık ve eşlik rollerinde çelişkili tutumlar sergilemesine neden olmaktadır. Babalarının otoriter tutumlarından rahatsız olan erkekler, kendi çocuklarıyla daha duygusal ilişkiler kurma arzusunu ifade etse de bunu eylemde uygulayabilenlerin oranı oldukça düşüktür (Bolak-Boratav ve diğerleri, 2014). Bu durum, geleneksel erkeklik ideolojisinin sürdürülebilirliği ile modern aile dinamikleri arasındaki gerilimi yansıtmaktadır.

Erkekler de hem olumlu hem olumsuz kalıpyargısal niteliklere sahip varsayılır. Örneğin kararlı, girişken ve başarılı olarak görülürler, ancak aynı zamanda saldırgan, duyarsız ve kibirli olarak da nitelenirler. Yeterliliği yüksek ancak toplumsal nitelikleri düşük bu portre, erkeklerin nispeten yüksek statüsünü yansıtır (örneğin "zengin insanlar" ulamı da bu boyutlarda benzer şekilde algılanır). İlginç bir şekilde, kadın kalıpyargılarındaki "sıcaklık" vurgusu nedeniyle, insanlar genel olarak kadınlara erkeklere kıyasla daha olumlu hisler beslediği söylenebilir ve Eagly ve Mladinic bu bulguyu "kadınlar harikadır" etkisi olarak tanımlar (Eagly ve Mladinic, 1994'ten aktaran Baron ve Branscombie, 2012: 184). Ancak bu olumlu algıya rağmen, kadınlar önemli bir sorunla karşı karşıyadır çünkü sahip oldukları varsayılan özellikler, erkeklere atfedilen özelliklere kıyasla yüksek statülü pozisyonlar için daha az uygun görülür. Kadınların özellikleri, onları "liderlik rolleri" yerine "destek rolleri" için uygun kılar (Eagly ve Sczesny, 2009'dan aktaran Baron ve Branscombie, 2012: 184). Kadınların işgücüne katılım oranında artış olsa da ABD ve diğer ülkelerde çalışan kadınların büyük çoğunluğu, erkeklerle benzer becerilere sahip olsa da erkek egemen mesleklere kıyasla daha düşük statü ve parasal karşılık sunan işlerde çalışmaktadır

(Tomaskovic-Devey ve diğerleri, 2006'den aktaran Baron ve Branscombie, 2012: 184).

Kadınlar, şirketlerde çoğunlukla orta kademe yönetimde kalarak üst düzey konumlara erişememektedir. Bu durum, iş yerlerinde kadınların üst konumlara ulaşmasını engelleyen son bariyer olan cam tavanın varlığını gösterir. Araştırmalar, "yönetici düşün- erkek düşün (İng. think manager-think male)" önyargısının bu engeli nasıl sürdürdüğünü ortaya koymuştur (Bruckmüller ve Branscombe, 2010; Schein, 2001). "Tipik yönetici" "tipik erkek" nitelekleriyle örtüşürken "tipik kadın" ile daha az ortak özellik paylaşır; bu da kadınların örgütsel liderlik pozisyonlarına uyumsuz görülmesine yol açar (Eagly ve Sczesny, 2009; Heilman, 2001).

Son yıllarda, iş yerlerindeki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının zayıfladığına dair kanıtlar artmaktadır. Duehr ve Bono (2006), liderlik özellikleri (girişimcilik, kararlılık vb.) ile kadın kalıpyargıları arasındaki tutarsızlığın, özellikle kadınlar arasında son 10 yılda azaldığını bildirmiştir. Ayrıca, birçok ülkeden veriler, 'erkekler kadınlardan daha iyi siyasi liderdir' gibi düşüncelere açık desteğin düştüğünü göstermektedir (Eagly ve Sczesny, 2009). Ancak kadınlar cam tavanı aşsalar bile, toplumsal cinsiyetleri nedeniyle mesleki ilerlemelerinde erkeklere kıyasla daha az olumlu sonuçlar yaşamaktadır (Heilman ve Okimoto, 2007; Stroh ve diğerleri, 2004). Örneğin, kadınlar lider olarak görev yaptığında, benzer şekilde davransalar bile astlarından erkeklere göre daha düşük değerlendirme alma eğilimindedirler (Eagly ve diğerleri, 1992; Lyness ve Heilman, 2006). Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla uyumlu mesleklerde olanlara kıyasla, erkek egemen sektörlerde başarılı olan kadınlar toplumsal cinsiyet ayrımcılığını daha sık rapor etmekte (Redersdorff ve diğerleri, 2004) ve kadınlar görev odaklı veya otoriter liderlik tarzları nedeniyle olumsuz değerlendirilmektedir (Eagly ve Karau, 2002).

Kadınlar, sıcaklık ve şefkat beklentilerini ihlal edip özellikle erkek egemen alanlarda lider ilk örneğine uygun davrandıklarında düşmanlık ve reddedilme ile karşılaşırlar (Glick ve Rudman, 2010). Kadınların işyerindeki beklentileri ihlal etmesi bazı erkeklerde tehdit hissi uyandırmaktadır (Maass ve diğerleri, 2003). Aslında hem kadınlar hem de erkekler, toplumsal kalıpyargıları ihmal etmenin sonuçlarının farkındadırlar. Bu nedenle, özellikle kadınlar toplumsal cezalandırmalardan korktukları için başarılarını gizleme eğilimi göstermektedir (Rudman ve Fairchild,

2004). Bu bulgular, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına meydan okumaya kalkışmanın çok fazla cesaret gerektirdiğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yalnızca bireysel tutum ve davranışlardan kaynaklanmamakta, aksine, kurumsal düzeyde yeniden üretilmektedir. Dolayısıyla, söz konusu eşitsizliklerin giderilmesi hem bireysel farkındalığın artırılmasını hem de ekonomik, hukuksal ve kültürel alanlarda yapısal dönüşümü gerektirmektedir. Bu dönüşümün gerçekleşmesi, kamusal-özel alan ayrımının aşılmasına, ekonomik fırsat eşitsizliklerinin giderilmesine ve cinsiyetçi dilsel kılgıların dönüştürülmesine bağlıdır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyetin yalnızca toplumsal kurumlarda değil, dilin gündelik ve söylemsel kılgılarında da yeniden üretildiğini dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde dil ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rolleri ve bu rollere ilişkin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çeşitli düzeylerde sürdürülmektedir. Çeşitli araçlarla içselleştirilen bu kalıpyargılar toplumsal yapının çeşitli düzlemlerinde toplumsal cinsiyet temelli ayrışmaları derinleştirerek toplumsal eşitsizliğe neden olmaktadır. Bir sonraki bölümde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı bir hareket olarak ortaya çıkan Feminist Kuram ele alınmaktadır.

1.5. TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİ BAĞLAMINDA FEMİNİST KURAM

Feminizm, toplumsal, ekonomik ve siyasi eşitlik inancının merkezinde yer alan, tarihsel süreçte evrilen ve farklı coğrafyalarda çeşitli taleplerle şekillenen dinamik bir harekettir. Bu kapsamlı hareketin temelinde önemli Feminist yazar, aktivist ve filozofların düşünceleri bulunmaktadır (Brezina, 2005). Bu hareket, kadınların ve azınlık grupların toplumsal cinsiyet bağlamında maruz kaldığı toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi baskılara karşı verdikleri mücadeleyi, farklı dönemlerde ortaya çıkan kuramsal yaklaşımlar ve kılgılarla şekillendirmiştir.

Feminizm mücadelesinin zaman içerisindeki evrimi, genellikle "değişim dalgaları" olarak sınıflandırılmaktadır. Küresel medeniyetin yaşadığı üç ana dalga Feminizm'in ardından, 2012'den itibaren dördüncü dalga Feminizm de devam etmekte

olup, bu süreç her bir dalganın ortaya koyduğu taleplerin ve stratejilerin birbirini nasıl beslediğini göstermektedir.

İlk dalga Feminizm, 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında Batılı ülkelerde ortaya çıkmıştır. Bu dönemin temel amacı kadınlara oy hakkı, eğitim, daha iyi çalışma koşulları ve mülkiyet hakları gibi siyasi ve toplumsal kazanımlar sunarak, onların toplumsal hayata daha etkin katılımını sağlamak olmuştur (Rampton, 2015). Bu süreçte, kadınlar, değişim yaratabilmek için öncelikle siyasi güç elde etmeleri gerektiğinin farkına vararak, evlilik yoluyla mülkiyet olarak algılanmalarına karşı savunma geliştirmiş; aynı zamanda cinsel, üreme ve ekonomik hakların savunulması yönünde de adımlar atmışlardır. Örneğin, Birleşik Krallık (Süfrajet hareketi) ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Feminist hareketler, eşit sözleşme ve mülkiyet haklarını savunurken, bazı öncüler cinsel ve üreme hakları konusunda yürüttükleri kampanyalar da bu dönemin önemli özellikleri arasında yer almıştır. Bu dönem, kadınların kamusal alanda yer alma mücadelesiydi.

İkinci dalga feminizm, 1960'lardan 1980'lere kadar uzanan dönemde, işyeri, aile, cinsellik ve üreme hakları gibi alanlarda kadınların eşit roller üstlenebilmesi için mücadele etmiştir. II. Dünya Savaşı'nın ardından yeniden yapılanma sürecinde, kadınların eşitlik hedeflerine ulaşması beklenirken, Eşit Haklar Değişikliği'nin onaylanamaması gibi önemli eksiklikler, toplumsal cinsiyet normlarının ve kültürel eşitsizliklerin sorgulanmasına yol açmıştır. Bu süreç, yalnızca orta sınıf beyaz kadınların sorunlarına odaklanıldığı için eleştirilmesine rağmen, farklı toplumsal hareketlerin etkisiyle, kadınların seslerinin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır (Haines, 1995; Springhall, 2001).

Üçüncü dalga Feminizm, 1990'ların başında, genç kadınların ikinci dalga Feminizmin tanımlarını sorgulaması ve ondan uzaklaşma çabası olarak ortaya çıkmıştır. Bu dalga, ikinci dalga hareketinin belirli toplumsal deneyimleri yansıtmadığını düşünerek, yaş, ırk, sınıf gibi farklı kimliklerin maruz kaldığı istismar ve baskı biçimlerini gün yüzüne çıkarmayı hedeflemiştir. Üçüncü dalga Feministler, "küçük ölçekli siyaset" kavramı çerçevesinde bireysel haklara ve çeşitliliğe vurgu yaparken, ücret eşitsizliği, üreme hakları ve kadına yönelik şiddetin sona erdirilmesi için mücadelelerini sürdürmüş; bu yönüyle Feminizmin gerçek anlamının kabulü ve anlaşılmasını amaç edinmişlerdir (Jain, 2020; Baumgardner, 2011). X Kuşağı

kadınlarının, 1960'lar ve 1970'lerde doğup 1990'larda medeni hak hareketlerine katılması, üçüncü dalga Feminizmin bireysellik ve çeşitliliğe vurgu yapmasının arka planını oluşturmuştur.

2012'den itibaren kendini daha görünür kılan dördüncü dalga Feminizm, dijital teknolojilerin ve sosyal medya platformlarının sunduğu iletişim olanakları sayesinde, kadınların deneyimlerini anında paylaşmalarına olanak tanımış ve cinsel taciz, kampüs içi cinsel saldırıları, tecavüz kültürü gibi konularda toplumsal farkındalığı artırmıştır. Sosyal medyadaki platformlar üzerinden yürütülen kampanyalar aracılığıyla etkiketlerle (İng. hashtag) kendini göstermiştir (Munro, 2013; Cochrane, 2013; Retallack ve diğerleri, 2016). Chamberlain (2017), dördüncü dalganın temel odağının kadınlar için adalet sağlamak, cinsel taciz ve kadına yönelik şiddete karşı mücadele etmek olduğunu vurgularken; Baumgardner (2011), dördüncü dalganın "var olduğunu söylemesi nedeniyle var olduğuna inanıyorum" yaklaşımıyla varlığını kabul ettirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Kaplan (2003), küresel kapitalizmin emperyalist etkisi altında ev ve iş yaşamında kadınların maruz kaldığı şiddet ve aşırılıkları dile getiren söylemlerin, dördüncü dalga Feminist hareketin temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Tarihsel süreçte Feminizm, yalnızca cinsiyet eşitliğini sağlama çabasıyla sınırlı kalmayıp, ABD'deki Medeni Haklar Hareketi, Avrupa sömürgeciliğinin çöküşü ve diğer toplumsal hareketlerle ilişkili bir evrim geçirmiştir. Bu bağlamda, Üçüncü dünya Feminizmi ve Siyah Feminizm gibi farklı yaklaşımlar ortaya çıkmış; Feminist Kuram da bu evrimin bir parçası olarak Feminist Coğrafya, Feminist Tarih ve Feminist Edebi Eleştiri gibi disiplinlerin gelişimine zemin hazırlamıştır (Rampton, 2015). Böylece Feminizm, tarihsel süreç içerisinde sürekli evrilen ve toplumun farklı kesimlerinde kendine yer bulan; yalnızca kadınların değil, tüm insan hakları, demokrasi ve adalet mücadelesinin evrensel bir simgesi olarak kabul edilmektedir.

Feminist Eğitim Araştırmaları, ırk ve toplumsal sınıf gibi unsurların yanı sıra toplumsal cinsiyetin de okullarda meydana gelen süreçleri biçimlendiren ve bu süreçlerden etkilenen indirgenemez güçler olduğunu savunmaktadır. Feminist Kuramlar'a göre eğitim sistemleri ve okullar, güç ve kültürün araçları olmakla birlikte, aynı zamanda önemli bir direnç ve değişim kaynağı işlevi görmektedir.

Bir sonraki bölümde Feminist Kuram ile ilişkili olarak Türkiye'de kadın hareketi açıklanmıştır.

1.5.1. Türkiye'de Kadın Hareketi

Türkiye'de kadın hareketi, Osmanlı modernleşmesinden Cumhuriyet'in kuruluşuna, 1980 sonrası Feminist akımın yükselişinden günümüzün küresel mücadele alanına uzanan, toplumsal dönüşümlerle sürekli etkileşim içinde çok katmanlı bir tarihsel süreçtir. Bu hareket, kadınların eşitlik, özgürlük ve onurlu yaşam taleplerinin, farklı siyasi yönetimler ve kültürel bağlamlar altında nasıl şekil değiştirdiğini ve örgütlendiğini gösterir (Çavuşoğlu, 2015). Hareketin kökleri, 19. yüzyıl Osmanlı reformlarına uzanmaktadır. Tanzimat'la başlayan süreçte kadınların toplumsal katılımı tartışılmış, ev içi rollerin ötesine geçme çabaları hukuki eşitsizliklerle (miras, şahitlik, eğitim) mücadele gerektirmiştir (Aydıngör, 2006). Modernleşmenin ivme kazandığı bu dönemde kadınlar, dergi yazıları ve dernek etkinlikleriyle kamusal alanda dizgesel bir varlık göstermeye başlamış; basının gelişmesiyle seslerini duyurma imkânı bulmuşlardır (Ersöz, 2020).

II. Meşrutiyet dönemi, bu örgütlü mücadelenin kurumsallaştığı bir evre olmuştur. Osmanlı kadın hareketi, 1870'lerden itibaren Batı'dan etkilenerek dergi, gazete ve dernekler aracılığıyla örgütlenmiş; Terakki-i Muhadderat gibi yayınlar bireysel ve toplumsal sorunları gündeme taşımıştır (Şahin, 2018). Yardım dernekleri (Şefkat, Hilâl-i Ahmer Hanımlar Merkezi) aracılığıyla eğitim, sağlık ve ekonomik haklar için mücadele edilmiş, siyasi partilerle iş birliği yapılmıştır (Tepekaya ve Kaplan, 2003). Cumhuriyet'in ilanı ise, bu birikimi yeni bir devlet yapılanması içine dahil ederek önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Kemalist modernleşme anlayışı, kadının statüsünü yükseltmeyi amaçlayan reformların temelini oluşturmuştur. 1926 Türk Medeni Kanunu kabul edilmiş ve kadınlar 1930'da belediye seçimlerine, 1934'te ise milletvekili seçimlerine katılım hakkı gibi somut kazanımlar sağlamıştır. Ancak, kadınlar toplumsal yaşama katılsalar da iş olanaklarından erkeklere göre daha sınırlı şekilde yararlanabilmiş, bu dönemdeki hak talepleri giderek "kurtulmuş kadın" anlayışı çerçevesinde mevcut düzenin onaylanmasına yönelmiştir (Demir ve Yüksel, 2017).

1950'li ve 1960'lı yıllar, hareketin görece sönük kaldığı, ancak 1970'lerde sınıf mücadelesi ile kesişimlerin arttığı bir ara dönem olarak görülebilir. 1970'li yıllarda, kadın hareketi ile ilgili oluşumlar, kadınların yalnızca toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden değil, aynı zamanda sınıf mücadelesi ve ekonomik hakların

somutlaştırılması açısından da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Demir ve Yüksel, 2017). Ancak, 12 Eylül 1980 askeri darbesi, tüm toplumsal muhalefeti olduğu gibi kadın hareketini de kesintiye uğratmış, fakat bu kesintiyi takiben hareket özerk ve radikal bir Feminist çizgide yeniden doğmuştur. 1980'lerde yükselen bu yeni Feminist dalga, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını ve ataerkil değerleri kökten sorgulayarak ideolojik bir mücadele başlatmış, "özel olan politiktir" sloganıyla kadına yönelik şiddet, ev içi emek ve cinsel haklar gibi meseleleri kamusal tartışmanın merkezine taşımıştır (Karagöz, 2008).

Bu dönem, aynı zamanda uluslararası normların hareket için yeni bir zemin oluşturduğu yıllardır. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin (CEDAW) 1985'te Türkiye tarafından onaylanması, Birleşmiş Milletler Kadın On Yılı ve nihayet 1995 Pekin Konferansı, hareketin taleplerini meşrulaştıran ve devlete yükümlülükler yükleyen bir çerçeve sağlamıştır. Bu uluslararası ortamın da etkisiyle, 1987'deki "Dayağa Karşı Dayanışma Yürüyüşü" gibi kitlesel eylemler ve 1990'da Mor Çatı gibi ilk Feminist sığınakların açılması hareketin toplumsal görünürlüğünü ve kurumsal alanını artırmıştır (Moralıoğlu, 2012).

2000'li yıllar, kadın hareketinin yoğun hukuki mücadelelerle önemli yasal reformları hayata geçirdiği bir kazanım dönemidir. Avrupa Birliği uyum sürecinin de sağladığı siyasi ivme ile hareket, Medeni Kanun (2001) ve Türk Ceza Kanunu (2004) reformları gibi tarihi değişiklikleri etkilemeyi başarmıştır. Bu reformlar, evlilik içi tecavüzü suç kabul etmiş, aile içi şiddeti tanımlamış ve namus cinayetlerine ağır cezalar getirmiştir. Bu yasal dönüşümün zirvesi, 2011'de İstanbul Sözleşmesi'ni ilk imzalayan ve 2012'de 6284 sayılı Ailenin Korunması Kanunu'nu çıkaran ülkenin Türkiye olmasıdır. Bu dönemde hareket, devlet kurumlarıyla iş birliği yapabilen etkili bir baskı grubu haline gelmiş, aynı zamanda akademide Feminist Tarih Çalışmalarıyla geleneksel bilgi yapıları eleştirilmiştir (Sancar, 2009: 125).

2010'ların ortalarından itibaren Türkiye'deki genel merkezileşme eğilimi, kadın hareketiyle devlet arasındaki ilişkiyi yeniden gerilimli bir hale getirmiştir. Hareket, bir yandan "Kadın Cinayetlerini Durduracağız" platformu etrafında kitlesel sokak eylemlerini sürdürürken, diğer yandan kazanılmış haklara yönelik dizgesel saldırılarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. 2021'de İstanbul Sözleşmesi'nden tek taraflı çekilme kararı, bu geri alma politikasının sembolü haline gelmiş ve kadın

hareketi tarihinin en kitlesel, ısrarlı protesto dalgalarından birini tetiklemiştir (Uyan Semerci ve Erdoğan, 2021).

Türkiye'de kadın hareketi, Osmanlı'daki ilk oluşumlardan Cumhuriyet'in modernleştirme sürecine, 1980 sonrası özerk Feminist radikalleşmeden 2000'lerdeki hukuki kazanımlara ve nihayet günümüzdeki kazanımları savunma mücadelesine uzanan bir süreç içerinde ilerlemektedir. Hareket, her dönemde içinde bulunduğu siyasi-toplumsal koşullarla şekillenmiş, uluslararası normlardan beslenmiş ve daima dönüşerek varlığını sürdürmüştür. Bugün, LGBTQ+ hakları, Ekofeminizm ve dijital toplumsal eylemcilik gibi yeni mücadele hatlarıyla kendini yenileyen hareket, temel insan hakkı ihlali olarak kadına yönelik şiddetle mücadeleyi merkezine almayı sürdürmekte hem yerel hem de küresel Feminist dayanışma ağlarının etkin bir parçası olmayı sürdürmektedir.

Bu bölümde biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisi, toplumsal cinsiyet rolleri ve ilişkili kuramlara değinilmiş; toplumsal cinsiyet kalıpyargıları açıklanmış ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında Feminist Kuram ve Türkiye'deki kadın hareketi ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde toplumsal cinsiyet ve toplumsallaşma arasındaki ilişki detaylandırılmış, eğitim, ders kitapları ve toplumsal cinsiyet ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca, alanyazındaki ilgili araştırmalar sunulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM
TOPLUMSALLAŞMA, EĞİTİM ve TOPLUMSAL CİNSİYET

2.1. TOPLUMSALLAŞMA BAĞLAMINDA TOPLUMSAL CİNSİYETİN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN UNSURLAR

En geniş anlamıyla toplumsallaşma, bireylerin bir veya daha fazla toplumsal grubun üyesi haline gelmelerine yardımcı olunan süreçtir. Buradaki "yardımcı olmak" ifadesi önemlidir, çünkü toplumsallaşmanın tek yönlü bir süreç olmadığını belirtmekte; diğer bir deyişle yeni üyeler bu sürece etkin olarak katılmakta ve toplumsal grubun eski üyelerinden gelen bilgileri seçici bir şekilde kabul etmektedir. Ayrıca, yeni üyeler bazen eski üyeleri de toplumsallaştırmaya çalışabilir. Toplumsallaşma, toplumsal, duygusal, bilişsel ve kişisel alanlarda kuralların, rollerin, normların ve değerlerin edinilmesini içeren çeşitli edimleri kapsar (Grusec ve Hasting, 2007: 1).

Toplumsallaşma, deneyimsiz bireylerin, yetiştikleri kültürde yetkin bir şekilde işlev görebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri, davranış kalıplarını, değerleri ve edimleri öğrendikleri süreçleri kapsamaktadır (Maccoby, 2007: 13). Toplumsallaşma, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve ebeveynler, öğretmenler, akranlar ve kardeşler gibi çeşitli bireyler tarafından gerçekleştirilebilir. Ayrıca ninniler, masallar, fıkralar, hikayeler gibi sözlü kültür ürünleri, aile, okullar ve ders kitapları, medya, internet ve kültürel kurumlar da toplumsallaşma sürecinde rol oynamaktadır (Çolak, 2020: 72). Toplumsallaşma, biyolojik ve toplum-kültürel unsurların nasıl karmaşık ve iç içe geçmiş bir şekilde etkileşime girdiği dikkate alınmadan yeterince anlaşılamamaktadır (Grusec ve Hasting, 2007: 1).

Toplumsal cinsiyet de toplumsallaşma sürecinde edinilir. Doğuştan sahip olduğumuz bir öz değil, toplumun ürettiği bir olgu ve dayanışmanın ürünüdür. Eril ve dişil cinsiyet rolleri etrafında şekillenen tutum ve değer yargıları bireysel değil toplumsal düzenin unsurlarıdır. Toplumsal cinsiyet, seçimlerde ve davranışlarda belirli kısıtlamaları içermektedir (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003: 31-32). Bu bağlamda, ebeveynler, çocuklarını daha doğmadan önce toplumsal cinsiyete dayalı bir biçimde yönlendirmekte (örneğin, bebeğin cinsiyetinin açıklandığı eğlenceler) ve bu

yönlendirme çocukluk boyunca devam etmektedir. Ancak, çocuklar yalnızca ebeveynlerinden değil, akranlarından, okullardan ve medyadan da toplumsal cinsiyetle ilgili iletiler almaktadırlar (Risman, 2018: 33).

Toplumsal cinsiyet, yalnızca biyolojik farklılıklara dayanmaktan öte, toplum tarafından şekillendirilen bir kavramdır. İçinde bulunulan toplum, kadın ve erkekler için belirli roller ve özellikler tanımlayarak bireylerin bu kalıplara uyum sağlamasını beklemektedir. Bu beklentilerin bireylere aktarılması ve benimsetilmesi süreci ise "toplumsallaşma" olarak adlandırılmaktadır. Dünyaya kız veya erkek bebek olarak gelen bireyler, toplumsallaşma süreci boyunca kadınlık ve erkekliğe atfedilen özelliklerle karşılaşmakta ve bu çerçevede kimliklerini inşa etmektedirler (Savaş, 2018: 103).

Ninniler, masallar, fıkralar, hikayeler gibi sözlü kültür ürünleri birey doğduğu andan itibaren toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin normların kendisine aşılanmasını sağlar. Büyükokutan Töret (2017), Türk halk ninnilerini toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelemiş ve kız çocuklarına özgü ninnilerde namus kavramının sıklıkla işlendiğini ve namusla ilgili kız çocuklarına neyi yapmaları neyi yapmamaları gerektiğinin öğütlendiğini saptamıştır. Özünel Ölçer (2006) masallardaki toplumsal cinsiyetin inşasını incelemiş ve kadının ev ile ilişkilendirildiğini ve evin ailenin sürekliliğini ve bütünlüğünü korumak için kadın tarafından kullanıldığını, özellikle kadının aile bütünlüğünü korumadaki rolünün vurgulandığını öne sürmüştür.

Çocuk kitapları da toplumsal cinsiyetin aktarılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, çocuk kitaplarının giderek daha fazla toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının dışına çıkan temsiller sunduğunu göstermektedir. Ancak, bu değişimden önce yayımlanmış birçok çocuk kitabı hala kütüphanelerde ve kitapçılarda yaygın olarak bulunmaya devam etmektedir. Klasik çocuk kitaplarında kız çocukları genellikle toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde – örneğin ev işleri yaparken – temsil edilirken, erkek çocukların daha çeşitli etkinliklerle uğraştığı görülmektedir. Ayrıca, bu kitaplarda kız çocukları daha çok mutfak gereçleri ve temizlik malzemeleri ile ilişkilendirilirken, erkek çocukların açık havada, alet kullanırken ya da inşa etkinliklerinde bulunurken betimlendiği bulgulanmıştır (Burn, 1996'dan aktaran Kretchmar, 2011).

Toplumsallaşma sürecinde toplumsal cinsiyetin inşası toplumsallaşma aracalığıyla gerçekleşmektedir. Diğer bir deyişle, toplumsal cinsiyet rollerinin edinilmesi, bireyin içinde bulunduğu toplumun norm ve beklentilerine uyum sağlaması süreciyle gerçekleşmektedir ve bu süreç toplumsallaşma ve içselleştirme düzenekleri aracılığıyla şekillenmektedir (Vatandaş, 2007: 34). Çocuklar, toplumsal cinsiyetlerine uygun davranışlar sergilediklerinde ödüllendirilirken, normlara uymayan davranışlarda bulunduklarında ise cezalandırılabilirler; bu bağlamda aile, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini edinmesinde temel bir aktör konumundadır. Örneğin erkek çocukların oyuncak kamyonla oynaması olumlu karşılanıp desteklenirken, aynı çocuk oyuncak bebekle oynadığında olumsuz tepkiler alabilir; bu tür tepkiler çocukların toplumsal cinsiyetlerine uygun davranışları fark etmelerine neden olmaktadır. Yine de Koenig (2018), kadınların toplumsal cinsiyet normlarına uymayan davranışlar sergilemesinin erkeklere kıyasla daha kabul edilebilir olduğunu ve bunun erkekler için kadınlara göre daha katı normatif kalıpyargıların ve toplumsal beklentilerin olduğunu ileri sürmektedir.

Hartley'e (1974) göre, toplumsal cinsiyetin toplumsal inşası, etkileme, yönlendirme, sözel tanılar ve etkinlik sergileme düzenekleri aracılığıyla işlemektedir. Etkileme, ebeveynlerin çocuklara yönelik tutum ve davranışlarını kapsarken, erkek çocukların bağımsız ve güçlü, kız çocukların ise kırılgan ve narin olarak desteklenmesi, erken yaşlarda benlik algısının ve toplumsal beklentilerin biçimlenmesine yol açmaktadır (aktaran Bhasin, 2014:11). Yönlendirme ise çocukların ilgi alanlarının belirli nesnelere ve etkinliklere yönlendirilmesini anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, kız çocuklarına bebek ve makyaj setleri, erkek çocuklara arabalar ve tamir setleri verilmesi, onların toplumsal cinsiyet rollerine uygun beceriler geliştirmesini ve toplum tarafından inşa edilen gelecekteki toplumsal rollerine hazırlanmalarını sağlanmaktadır. Bu süreçler, çocukların erken yaşlardan itibaren belirli toplumsal roller doğrultusunda şekillenmesine, mesleki yönelimler ve kişisel tercihler üzerinde etkili olmalarına ve toplumsal cinsiyet rollerinin nesiller boyunca aktarılmasına katkıda bulunmaktadır (Hartley, 1974'den aktaran Bhasin, 2014:12).

Toplumsal cinsiyetin toplumsal düzlemde inşasında aile ve akranlar, medya ve kitle iletişim araçları, ayrıca eğitim başat araçlar olarak işlev göstermektedir. Bu nedenle, sonraki bölümlerde bu unsurlar açıklanmaktadır.

2.1.1. Aile ve Akranlar

Bireyin toplumsal cinsiyet kimliğinin toplumsallaşma sürecinde şekillenmesinde aile (örneğin ebeveynler) en önemli toplumsallaştırıcı aktörler arasında yer almaktadır. Coltrane'in (1998) de belirttiği gibi, "Erkek ve kız bebekler ilk doğduklarında birbirine oldukça benzese de yetişkinler onları farklı göstermek için büyük çaba harcamaktadır" (aktaran Wharton, 2005:123). Örneğin, ebeveynler bir kız çocuk beklediklerini öğrendiklerinde, bebek odasını mavi yerine pembe veya sarı tonlarında dekore edebilmekte ya da daha cesur renkler yerine pastel tonları tercih edebilmektedir. Araştırmalar, kız çocuklarının odalarının erkek çocuklarına kıyasla daha geniş bir renk yelpazesiyle boyandığını, buna karşın erkek çocuk odalarının büyük ölçüde mavi tonlarında kaldığını göstermektedir (Pomerleau ve diğerleri, 1990'dan aktaran Wharton, 2005:123).

Ebeveynlerin çocuklarının toplumsal cinsiyetine dair bilgileri, satın aldıkları giysiler ve oyuncak seçimlerini de etkilemektedir. Kız bebekler için alınan giysiler genellikle yumuşak dokulu, pembe renkte ve dantel ya da kurdele gibi süslemelerle tasarlanırken, erkek bebekler için alınan giysiler daha dayanıklı kumaşlardan üretilmekte ve çoğunlukla spor temalarıyla süslenmektedir. Oyuncak seçiminde de benzer bir eğilim görülmektedir; ebeveynler kız çocukları için daha fazla oyuncak bebek satın alırken, erkek çocukları için daha çok spor gereçleri, alet setleri ve oyuncak araçları tercih etmektedir. Bununla birlikte, tüm oyuncaklar toplumsal cinsiyete göre kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Hayvan figürleri, toplar ve balonlar, kitaplar, müzikli ve konuşan oyuncaklar, hatta çocuklara yönelik mutfak gereçleri gibi oyuncaklar hem kız hem de erkek çocuklar için eşit oranda satın alınmaktadır (Wharton, 2005: 123-124).

Ebeveynlerin çocuklarını toplumsallaştırma süreçlerine ilişkin araştırmalar büyük ölçüde belirsizlik içerse de bu konuda en net bulgular oyuncaklar, oyunlar ve etkinlikler konusundaki ebeveyn tutumlarına odaklanmaktadır (Kretchmar, 2011). Araştırmalar, ebeveynlerin çocukları için oyuncak seçimi yaparken toplumsal cinsiyet rollerine dayalı farklı tercihlerde bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, erkek çocuklara futbol topu verilmesi daha olasıyken, kız çocuklar için bebeklerin tercih edilme eğilimi daha yüksektir. Ayrıca, oyuncak seçimi, ebeveynlerin çocuklarıyla

oynadığı oyun türlerini de şekillendirmektedir. Ebeveynlerin – özellikle babaların – erkek çocuklarla oynadığı oyunlar daha fiziksel ve hareketlidir (Wharton, 2005: 125).

Araştırmalar ayrıca, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerini aşan oyunlara karşı tutumlarında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Yetişkinlerin toplumsal cinsiyet sınırlarını aşan oyunlara verdikleri tepkileri inceleyen araştırmacılar, 'kız oyunları' oynayan erkek çocukların ebeveynler ve öğretmenler tarafından eleştirilme olasılığının, 'erkek oyunları' oynayan kız çocuklara kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, babaların toplumsal cinsiyet rollerine uymayan oyunlara – özellikle oğulları tarafından oynandığında – daha olumsuz tepki verdiği gözlemlenmektedir (Freeman, 2007: 58; Koenig, 2018). Bu bulgular, kadınlar ve kız çocukları için toplumsal cinsiyet rollerinin genişlediğini, buna karşın erkekler ve erkek çocukları için bu rollerin giderek daraldığını öne süren görüşleri desteklemektedir.

Akran grubu etkileşimlerini inceleyen toplumsal cinsiyet araştırmacıları, toplumsallaşma olgusuna farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu araştırmacılar, toplumsallaşmaya ilişkin çok sayıda çalışmanın, toplumsallaşmanın yukarıdan aşağıya işleyen bir süreç olduğu varsayımına dayanan "aktarım modeli" çerçevesinde yürütüldüğünü savunmaktadır (Tholander, 2002). Buna karşılık, karşılıklı konuşma temelli bir yaklaşım da bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, çocukların birbirlerini nasıl toplumsallaştırdığı incelenmektedir. Akran gruplarını inceleyen araştırmacılar, toplumsal cinsiyeti farklı bir bakış açısıyla ele alarak bireysel özelliklere değil, çocuklar arasındaki etkileşimlere odaklanmaktadır (Tholander, 2002).

Akran grubu toplumsallaşmasına ilişkin araştırmalarda en tutarlı bulgulardan biri, çocukluk oyunlarının toplumsal cinsiyete dayalı olarak ayrışmasıdır. Hem kız hem de erkek çocuklar, üç yaşından itibaren aynı cinsiyetten oyun arkadaşlarını tercih etmektedir (Wharton, 2005). Bu eğilim farklı kültürlerde de gözlemlenmekte, yetişkinlerin müdahalesinden bağımsız olarak ortaya çıkmakta ve genellikle ergenlik dönemine kadar devam etmektedir. Bu ayrışma eğilimi ilk olarak kız çocuklarında görülse de erkek çocukları toplumsal cinsiyet ayrışmasını daha katı bir şekilde uygulamakta ve yetişkinlerle daha az etkileşimde bulunmaktadır. Kendi kendini gerçekleştiren bu ayrışma süreci sonucunda, kız ve erkek çocuklar kadınlık ve erkeklik kavramlarını aynı toplumsal cinsiyetten akranları aracılığıyla öğrenmektedir. Stockard (1999), bu durumu, bir nesilden diğerine aktarılan oyunlar, etkinlikler, normlar ve

rolleri içeren ve yetişkinlerin müdahalesine karşı oldukça dirençli olan "çocukluk kültü" (İng. cult of childhood) olarak tanımlamaktadır. Bu kült, yüksek derecede toplumsal cinsiyet temellidir; erkekler ve kadınlar için belirli roller içermekte ve bu rollere uymayanlar için ciddi yaptırımlar barındırmaktadır.

Toplumsal cinsiyete dayalı oyun ayrışmasını açıklamak için araştırmalar çeşitli gerekçeler öne sürmektedir. Bu gerekçelerden biri, kız ve erkek çocuklarının oyun tarzlarının önemli ölçüde farklı olması ve bu nedenle çocukların kendilerine en benzer oyun tarzına sahip akranlarını bilinçli olarak tercih etmeleridir (Stockard, 1999). Örneğin, kız çocukları genellikle bir veya iki kişiyle daha yakın ve samimi arkadaşlıklar kurmakta, konuşmalarda söz sırasına daha fazla dikkat etmekte ve daha çok uzlaşma eğiliminde olmaktadır. Buna karşılık, erkek çocukları daha büyük gruplar halinde oyun oynamakta, daha geniş alan kaplayan ve fiziksel teması içeren oyunlara yönelmekte, ayrıca konuşmalarında kesintiler, tehditler ve böbürlenmelere daha fazla yer vermektedir (Stockard, 1999). Stockard'a göre hem erkek hem de kız çocukları etkileşimleri sırasında akranlarını başarılı bir şekilde etkileyebilmektedir; ancak bunu farklı yollarla yapmaktadırlar (Stockard, 1999: 221). Kız çocukları diğer kız çocuklarını etkileyebilse de erkek çocuklarını etkilemekte zorlanmaktadır. Bunun sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklardan bilinçli olarak kaçındığını ve bu durumun toplumsal cinsiyet ayrışmasını daha da pekiştirdiğini öne sürülmektedir (Maccoby, 1990'dan aktaran Stockard, 1999). Ancak, bu çalışma erkek çocuklarının neden kız çocuklarından kaçındığını açıklamamaktadır.

Tıpkı ebeveynler gibi, akranların da toplumsal cinsiyet sınırlarını aşan davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmalıdır. Çocuklar, ait oldukları grup üyeliğine değer verdikçe, başkalarının kendilerini nasıl algıladığına karşı daha duyarlı hale gelmektedir. Banerjee ve Lintern (2000), çocukların akranları yanındayken toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bu bağlamda, aynı cinsiyetten akran grupları, grup içi uyumu destekleme eğilimindedir.

Nasıl ki ebeveynler erkek çocukların toplumsal cinsiyet rollerine uymayan davranışlarına daha olumsuz tepkiler veriyorsa, akranlar da benzer şekilde erkek çocukların "kızlara özgü" olarak görülen oyunlara ve etkinliklere katılımını daha sert bir biçimde "cezalandırmaktadır". Örneğin, "erkeksi" davranan kız çocuklarını

tanımlamak için kullanılan “erkek fatma” (İng. tomboy) terimi, yaygın olarak bilinse de nadiren kullanılmaktadır. Öte yandan, “kız gibi” davranan erkek çocuklar için kullanılan “hanım evladı” (İng. sissy) terimi çok daha sık ve istikrarlı bir biçimde olumsuz anlamda kullanılmaktadır (Thorne, 1993’den aktaran Wharton, 2005). Bu bağlamda, kız çocukların, erkek çocuklara kıyasla toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uymaları konusunda daha az baskı gördüğü, toplumsal cinsiyet sınırlarını aşmaya daha yatkın olduğu ve bunu yaptıklarında daha az olumsuz tepkiyle karşılaştıkları söylenebilir (Wharton, 2005: 133).

Çocuklar genellikle grup normlarını içselleştirse de kişisel ilgi alanları ve değerleri bazen hâkim akran grubunun normlarıyla çelişebilir. Örneğin, ergenlikteki bir kız çocuğu, arkadaşlarının kadınsılığa aykırı bulmasına rağmen basketbol oynamaktan keyif alabilir. Böyle bir durumda, atletik başarısını olduğundan daha önemsiz gösterebilir ya da aksi takdirde dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabilir (Guillet ve diğerleri, 2000). Ayrıca, güncel veriler, çocukların kendilerini bir toplumsal cinsiyet ulamına atama yetisinin, birçok toplumsal cinsiyete özgü tercihleri takip etmekten ziyade, onlardan önce gerçekleşebileceğini göstermektedir (Zosuls ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda, çocukların üyelik bilgisi çocuklar zaman içinde toplumsal cinsiyetlerinin sabit kaldığını gözlemlediklerinde daha kolay gerçekleşmektedir; bu, çocukların zaman zaman karşı cins etkinliklerine katılsalar bile (örneğin, karşı cins çocuklarla oyun oynamak veya karşı cins oyuncaklarla oynamak) toplumsal cinsiyetlerinin değişmediğini algıladıklarını göstermektedir (Tobin ve diğerleri, 2010).

2.1.2. Medya ve Kitle İletişim Araçları

Aile ve akranların yanı sıra, medya da kız ve erkek çocuklar için toplumsal cinsiyete uygun davranış kalıpyargılarını ileten önemli bir araçtır. 1990’ların başlarında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalara göre, televizyon programlarında erkek karakterler genellikle kadın karakterlerden sayıca fazladır; kadın karakterler erkek karakterlere kıyasla belirgin şekilde daha gençtir ve çalışan kadın olarak temsil edilme olasılıkları daha düşüktür (Burns, 1996’dan aktaran Kretchmar, 2011). Atkins’in (1991), 500’den fazla televizyon karakterini incelediği çalışmasında, “kadın

karakterlerin büyük çoğunluğunun, kurtarılmaya muhtaç, açık giyinmiş ve zekâ düzeyi düşük bireyler olarak sunularak erkek fantezilerine hizmet eden temsillere uyduğunu" bulgulamıştır (aktaran Kretchmar, 2011).

Reklamlar da benzer şekilde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını pekiştirmektedir. Otorite figürü olarak kullanılan sesler genellikle erkeklere aittir ve hem erkekler hem de kadınlar geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde sunulmaktadır. Araştırmacılar, çocukların liseden mezun olana kadar televizyon izlemeye sınıfta geçirdiklerinden daha fazla zaman ayırdıklarını öne sürmektedir (Davis, 1991'dan aktaran Kretchmar, 2011). Nitekim, çalışmalar, daha fazla televizyon izleyen çocukların kadın ve erkeklere dair daha fazla toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına dayalı görüşlere sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Diğer araştırmalar ise, televizyon programlarında sunulan cinsiyetçi modellerin oyuncak tercihini, meslek beklentilerini ve benlik saygısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Burns, 1996'dan aktaran Kretchmar, 2011).

2.1.3. Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet

Bireylerin toplumsal cinsiyet kimliğini toplumsallaşma sürecinde oluşturma sürecinin ailede başladığı, okullarda ise sürdürüldüğü söylenebilir. Althusser, *Devletin İdeolojik Aygıtlarını* (DİA) din, aile, hukuk, siyaset, sendika olarak sıralarken öğretimsel DİA'yı; diğer bir deyişle eğitim kurumlarını ikinci sırada belirtmektedir (Althusser, 2000: 33). Bu bağlamda, okul ve genel anlamda eğitim alanı, aile DİA'sını tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir. Eğitim sistemi, bu bağlamda, üretim ve emek gücünün yeniden üretim sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle ilkokul düzeyindeki ders kitapları, çocukların tarihsel algılarını ve toplumsal konumlarını şekillendiren temel araçlardan biridir (Gümüşoğlu, 2016: 14). Kergoat'ın (2015) vurguladığı üzere, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü, toplumsal cinsiyet ilişkilerinden kaynaklanan ve tarihsel-toplumsal süreçlerle biçimlenmiş bir iş bölümü yapısıdır. Bu yapı, erkeklerin üretim alanında, kadınların ise yeniden üretim alanında konumlandırılmasına yol açarken, aynı zamanda siyaset, dini kurumlar gibi yüksek toplumsal artı değer barındıran alanların erkekler tarafından ele geçirilmesini sağlamaktadır. Ders kitapları, bu toplumsal iş bölümünü doğal bir toplumsal

cinsiyetler hiyerarşisi olarak sunarak çocukların toplumsallaşma sürecini pekiştirmektedir. Kitaplarda kullanılan dil, görseller, şekiller ve diğer eğitim materyalleri aracılığıyla çocuklar belirli toplumsal rollerle ilişkilendirilmektedir (Gümüşoğlu, 2016: 14).

Ailede başlayan toplumsal rol farklılaşması, eğitim sürecinde daha da güçlenmektedir. ÖP içeriği, ders kitapları ve öğretmenlerin geleneksel değerlere dayanan tutumları, toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında etkili olmaktadır. Özellikle ilköğretim aşamasında, çocuklara toplumsal cinsiyet kimlikleri dizgesel bir biçimde aktarılmaktadır. Ders kitaplarında kadınlar daha çok ev içi rollerle, erkekler ise kamusal alanda etkin bireyler olarak sunulmaktadır. Kadın aktörler; ev işleri, çocuk bakımı ve aile içi sorumluluklarla sınırlandırılırken, erkek aktörler karar alıcı ve ekonomik destek sağlayan bireyler olarak sunulmaktadır. Bu temsil biçimi, kadınların aile içindeki bağımlı konumunu pekiştirirken, erkekleri toplumsal ve ekonomik hayatta ön plana çıkarmaktadır (Vatandaş, 2007: 39-40).

Her kültürde var olan düşünce, değer ve bilgilerin yalnızca belirli bir bölümü, okullarda öğretilmek üzere seçilmektedir. Bu seçimin ardında genellikle gücü elinde tutan grupların dünya görüşleri ve deneyimlerine uygunluk yatmaktadır. Okullarda aktarılan bilginin belirgin bir özelliği, erkeklerin düşünsel, siyasal ve askeri alanlardaki etkinliklerinin ön planda tutulmasıdır. Ders kitaplarında buluşları yapanlar, kuramları geliştirenler, devleti kuranlar ve ekonomiyi yönetenler çoğunlukla erkeklerdir. Bu durum, bilginin erkek egemen yapısından kaynaklanmaktadır. Tarih boyunca bilim, bir yandan kadınları yok sayarken, diğer yandan onların yaşamlarını değersizleştirmiştir. Eğitim sistemi, öğrencilere erkeklerin toplumsal yaşamın etkin öznesi olduğu düşüncesini aşılamaktadır (Tan ve diğerleri, 2000: 87-88).

Okulun, bireylere uygun davranış biçimlerini ve kültürel normları kazandırma işlevi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içeren iletiler taşımaktadır. Bu nedenle, tüm eğitim kademeleri, kız ve erkek çocuklar ile kadınlar ve erkekler hakkındaki kalıpyargıların ve sınırlayıcı bakış açılarının taşıyıcısı konumundadır. Mevcut toplumsal güç ilişkilerinde, kadınlar genellikle bu ilişkilerin alt kademelerinde yer almaktadır. Eğitim sistemi, kadınları güç hiyerarşisinin alt basamaklarında tutacak şekilde yapılandırıldığında ve uygulandığında, ataerkil kültürün ve ideolojinin yeniden üretilmesine hizmet

etmektedir (Gök, 1993'den aktaran Tan ve diğerleri, 2000: 26). Yine de eğitim, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yeniden üretilmesine zemin hazırlamasının yanı sıra, kadınların kendi güçlerini keşfetmeleri ve onları dezavantajlı duruma düşüren yapıları tanıyıp dönüştürmeleri için önemli bir gizilgücü barındırmaktadır. Okullar, toplumsal cinsiyetler arası iş bölümü ve diğer toplumsal konulara ilişkin tutarlı ve tek yönlü iletiler iletmemektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin edilgen alıcılar olmayıp, okulun sunduğu değerleri sorgusuz kabul etmedikleri bilinmektedir (Freire, 1970). Öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi eleştirel bir şekilde yorumlayıp kendi yararlarına kullanabilir ya da kimi durumlarda tamamen reddedebilirler. Bu türden pazarlıklar, direnişler ve mücadeleler, kadınların hem kamusal hem de özel yaşamlarındaki dönüşüm süreçlerini anlamamıza ve bu süreçlerde eğitimin oynadığı rolü daha iyi kavramamıza katkı sunmaktadır (Kelly ve Nihlen, 1992'den aktaran Tan ve diğerleri 2000: 26).

Bu bölümde toplumsallaşma ve toplumsal cinsiyet ilişkisi ele alınmıştır. Ayrıca toplumsallaşma unsurlarından olan aile ve akranlar, medya ve kitle iletişim araçları ve eğitimin toplumsal cinsiyet ile ilişkisine değinilmiştir. Bir sonraki bölümde ÖP'ler, ders kitapları ve toplumsal cinsiyet ilişkisi ele alınmaktadır.

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI, DERS KİTAPLARI ve TOPLUMSAL CİNSİYET

Bireylerin eğitim kurumlarında kazanmaları beklenen bireysel ve toplumsal nitelikler ile bu niteliklerin edindirilmesi sürecinde, eğitim öğretim programları önemli bir rol oynamaktadır (İşeri ve Baştuğ, 2016: 18). Nitekim, hiçbir ÖP ya da eğitim politikası, siyasal ve ideolojik açıdan tarafsız bir konumda değildir; ÖP kavramı, kaçınılmaz olarak sınıf, kültür, toplumsal cinsiyet ve güç gibi olgularla derin bir şekilde bağlantılıdır (McLaren, 1989: 185). Bu bağlamda, ÖP'lerin oluşturulması ve uygulanması, toplumdaki güç ilişkilerinin bir yansımasıdır. Örneğin, devletlerin ve egemen sınıfların, eğitim yoluyla meşru kılınan bilgiyi seçme ve düzenleme sürecinde, belirli bir dünya görüşünü veya tarihsel anlatıyı ön plana çıkarması, diğer seslerin susturulmasına veya marjinalleştirilmesine yol açmaktadır (Apple, 2000: 61). Bu

durum, eğitimin yalnızca teknik bir araç olmadığını, aynı zamanda sembolik bir mücadele alanı olduğunu göstermektedir.

Bu kuramsal çerçeve, ulus-devlet inşası süreçlerinde eğitimin merkezi rolünü anlamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Nitekim, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim sisteminde gerçekleşen birçok değişiklik ve yenilik, yalnızca toplumsal ihtiyaçlar veya bilimsel gelişmelerle değil, aynı zamanda derinlikli siyasi ve ideolojik tercihlerle de şekillenmiştir. Eğitim sistemindeki bu değişimlerin en somut göstergelerinden biri de ÖP'lerdir. ÖP'ler, bir ülkenin eğitim politikasını ve felsefesini yansıtan temel belgeler olarak kabul edilmektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu bağlamda, ÖP'ler eğitim sisteminin ve başat ideolojilerin temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Cumhuriyet'in erken dönemindeki ÖP ve ders kitapları, yeni ülke ve ulusal kimliğin inşasına yönelik ideolojik işlevi yerine getirmek üzere tasarlanmıştır. Sınar, çalışmasında Cumhuriyet'in ilk on yıllık döneminde ders kitaplarının büyük bölümünün dönemin önde gelen aydınları tarafından kaleme alındığını, görsel içeriklerin ise büyük ölçüde Fransa kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, görsel ve içerik düzeyinde Avrupa gönderimlerinin yoğunluğu ile millîlik vurgusunun söylemsel merkeziliği arasında gözlemlenen bir gerilim olduğunu öne sürmüştür. Nitekim Ruşen Eşref, Mithat Sadullah ve Necmeddin Sadık tarafından hazırlanan Cumhuriyet Kıraati dışındaki eserlerde "İstiklâl Marşı"na yer verilmemiş olması, ulusal sembollerin dolaşımına dair seçici ve tutarsız bir stratejinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Metinlerde, Millî Mücadele'nin ortaklaşa başarısı, halkın fedakârlığı ve Osmanlı'nın eleştirisi ön plana çıkmıştır. Böylece ulusal kimlik, kahramanlık, özveri ve tarihsel kopuş temaları etrafında kurgulanmıştır. Bununla birlikte, soyut kavramların ve sözbilimsel yoğunluğun ilkokul düzeyindeki çocukların bilişsel kapasitesini aşan bir düzeyde olduğunu saptamıştır (Sınar, 1997).

Söz konusu dönemde eğitime yüklenen bu kurucu hedef, ders kitaplarının açık bir ideolojik araç olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Gümüşoğlu'nun belirtildiği gibi, 1928–1945 dönemindeki ders kitaplarında okul eğitimi "yeni bir ülke ve yeni vatandaş yaratmada en önemli araç" kabul edilmiş, bu kitaplar çocukları ulusu ve uygarlığı benimseyecek bireyler olarak yetiştirme işlevi yüklenmiştir (Gümüşoğlu, 2008). Bu dönemde eğitim, yalnızca bilgi aktarımının değil,

yeni yönetim biçiminin toplumsal tarafının inşa edildiği bir aygıt olarak işlev görmüştür.

Eğitimin bu ideolojik araçsallığı, tek parti dönemiyle sınırlı kalmamış, farklı siyasal yönetimler altında yeni biçimler alarak devam etmiştir. 1980 sonrası eğitim politika ve uygulamalarında, eğitim sisteminde merkeziyetçi ve otoriter bir yaklaşım benimsenmiş, ders kitaplarının içeriği millî birlik ve beraberlik vurgusu çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir (Gündüz, 2023: 45). 1980'li yıllarda, ders kitaplarının hazırlanması ve basımında devlet kontrolü artmış, özellikle tarih, yurttaşlık bilgisi ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ideolojik yönlendirmeler belirginleşmiştir. 1982 Anayasası ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersi zorunlu hale getirilmiş, bu dersin kitapları da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır (Kartal, 2020).

1980'lerin ideolojik çerçevesi, küresel, ekonomik, siyasi dönüşümlerle etkileşime girerek yeni bir evreye girmiştir. 1980'lerin ortalarından itibaren, Türkiye'de neo-liberal politikaların etkisiyle eğitim sisteminde de piyasa odaklı bir dönüşüm başlamıştır. Özel okulların sayısı artmış, eğitimde rekabet ve verimlilik kavramları öne çıkmıştır. Bu dönemde, ders kitaplarının içeriğinde de değişimler yaşanmış, özellikle 1990'lı yıllarda küreselleşme ve Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin etkileri görülmüştür. Ders kitaplarında milliyetçi söylemin yanı sıra evrensel değerlere ve insan haklarına da yer verilmeye başlanmıştır (Kartal, 2020).

2000'li yıllarla birlikte, bu çok katmanlı dönüşüm süreci hem devam eden ideolojik mirası hem de yeni küresel normları içerecek şekilde daha karmaşık bir hal almıştır. Türkiye'de eğitim politikaları, 1990'lara kadar altyapı ve personel eksiklikleriyle mücadele ederken, 2002 sonrasında demokratikleşme odaklı adımlar atılmış ve kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmiştir. 2004'te AB uyum süreci ve yapılandırmacı yaklaşımla köklü bir ÖP değişikliği yapılmıştır. Güncellenen ÖP'lerde, Türkiye'yi çağdaş demokratik normlara yaklaştırmayı hedefleyen politikalara koşut olarak, çok kültürlülük, toplumsal farklılıklara saygı, katılımcılık ve eleştirel düşünce öne çıkarılmıştır. Pandemiyle hızlanan dijitalleşme, fırsatlar kadar eğitimin yerel denetimine dair riskleri de beraberinde getirmiştir. Günümüzde çok büyük ve karmaşık bir yapıya sahip olan eğitim sistemi, ortak bir eğitim felsefesi eksikliği ve sürekli değişen küresel dinamikler karşısında çok boyutlu, istikrarlı ve katılımcı odaklı politikalar geliştirme ihtiyacını sürdürmektedir (Aktekin, 2022).

Tarih boyunca yaşanan tüm bu politik ve paradigmatik değişimlerin somutlaştığı ana mecralardan biri, hiç şüphesiz ders kitapları olmuştur. Ders kitapları, ÖP'leri aktarma işlevi görmeleri nedeniyle, meşru bilginin ne olduğunu belirleme ve çocukların ve gençlerin belirli bir kültür politikası doğrultusunda toplumsallaşmasını sağlama amacı taşımaktadır (Tan ve diğerleri, 2000: 91). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2015), ders kitaplarının taşıması gereken belirli nitelikleri belirtmektedir.

Söz konusu yönetmelik, ders kitaplarının taşıması gereken asgari nitelikleri tanımlayarak, bu temel eğitim araçlarının hukuki, bilimsel, etik ve eğitsel çerçevesini çizmektedir. Buna göre, kitapların öncelikle Anayasa ve ilgili mevzuatla uyumlu olması, hiçbir hukuka aykırı unsur barındırmaması esastır. İçerik, bilimsel doğruluk temelinde kurgulanmalı ve her türlü bilimsel hatadan arındırılmış olmalıdır. Aynı zamanda, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyici, her türlü ayrımcılığı açıkça reddeden bir yaklaşım benimsenmeli; ticari veya reklam niteliğindeki unsurlardan kaçınılmalıdır. Yönetmelik, kitapların resmî eğitim-öğretim programında öngörülen kazanımları eksiksiz biçimde kapsaması gerektiğini de belirtmektedir. Son olarak, görsel ve içerik tasarımının, öğrenme sürecini etkin bir şekilde destekleyecek ve öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu olacak biçimde düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2015).

Ders kitaplarının içeriğini belirleyen süreçler, yalnızca yerel yasal çerçevelerle değil, aynı zamanda küresel ölçekte işleyen piyasa dinamikleri ve güç ilişkileri ile şekillenmektedir. Apple'ın vurguladığı gibi, ders kitapları "gerçek çıkarlara sahip gerçek bireyler tarafından kavramsallaştırılır, tasarlanır ve kaleme alınır" ve "piyasa koşullarının, kaynakların ve güç ilişkilerinin siyasi ve ekonomik sınırlamaları çerçevesinde yayımlanır" (Apple, 2000: 44). Yazım sürecinde, yazarların sunulabilecek bilgiler arasından uygun gördüklerini seçmeleri ve onaylayıcı konumlarındakilerin güç ve ideoloji dinamikleri, öğrencilerin bilgiye erişimini büyük ölçüde filtreleyerek toplumsal denetimi sağlar. Bu süreç, toplumsal gerçekliğin belirli bir bakış açısından inşa edilmesine de katkıda bulunmaktadır. Örneğin, ABD'deki eyalet düzeyindeki ders kitabı onay süreçlerinde, özellikle Texas ve California gibi büyük pazarlara sahip eyaletlerin tercihleri, yayıncıların içerik stratejilerini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, kitaplarda yer alacak tarihsel olayların anlatımından

toplumsal cinsiyet rollerinin temsiline kadar birçok konuda ideolojik filtreleme düzeneklerini devreye sokmaktadır (Apple, 2000: 62).

Bu ekonomik ve siyasi belirleyiciler, ders kitaplarını aynı zamanda kimliklerin inşasında etkin bir kültürel araç haline getirmektedir. Devletler, yurttaşlık bilincini şekillendirmek ve ortaklaşa bir tarih anlatısı oluşturmak için ders kitaplarını araçsallaştırmaktadır. Bu süreçte, ders kitaplarında hangi bilgilerin yer alacağı veya almayacağına dair odaklanan resmi tartışmalar, aslında daha derin siyasi, ekonomik ve tarihsel ilişkileri göstermekte ve geniş güç ilişkilerini yansıtmaktadır (Tan ve diğerleri, 2000: 91). Örneğin, 20. yüzyılın başlarında ABD'deki ders kitaplarında "Batı medeniyeti" vurgusunun öne çıkarılması ya da Japonya'da savaş dönemi tarihinin sansürlenmesi, bu sürecin başat örnekleridir (Apple, 2000: 89-90). Bu tür kılgılar, "seçici gelenek" kavramını içermektedir (Williams, 1977). Bu kavram çerçevesinde, resmi ÖP'ler, toplumun belirli bir kesiminin deneyimlerini ve değerlerini merkeze alırken, diğerlerini görünmez kılmaktadır.

Bu tek taraflı inşa ve dışlama süreçleri, tarihsel olarak direniş ve değişim taleplerini de beraberinde getirmiştir. Toplumsal hareketler, eğitimciler ve toplumsal eylemciler, ÖP ve ders kitaplarının dışladığı sesleri görünür kılmak için mücadele etmektedir. Örneğin, 1960'larda ABD'deki Sivil Haklar Hareketi, Afrikalı-Amerikalı tarihinin ve edebiyatının ÖP'ye dahil edilmesini sağlamıştır (Apple, 2000: 113). Benzer şekilde, Türkiye'de çeşitli araştırmacılar aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair eleştirel bakış açılarının kitaplarda yer alması konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Bu mücadeleler, eğitimin yalnızca bir denetim düzeneği olmadığını, aynı zamanda dönüştürücü bir gizilgüce de sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim, bu nedenle yalnızca "neyin öğretileceği" değil, aynı zamanda "kimin sesinin duyulacağı" üzerine verilen bir mücadeleyi de içermektedir.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyete dayalı temsil sorunu, bu mücadelenin en belirgin ve dizgesel yansımalarından biridir. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsili, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin simgesel yeniden üretim süreçlerini açığa çıkaran çok boyutlu bir sorundur. Kadınların niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz temsili, eğitim sisteminin temel araçları olan ders kitaplarında belirgin bir şekilde gözlemlenmekte; bu durum, ataerkil düşünce yapısının bilgi üzerindeki egemenliğinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Weitzman ve diğerleri, 1972: 1125-1150;

Blumberg, 2007). Ders kitaplarında kadın aktörler, genellikle geleneksel annelik rolleriyle sınırlandırılmakta ve bu temsil, Bourdieu'nun "simgesel şiddet" diğer bir deyişle "açık baskı ya da zorlama kullanmaksızın bireylerin zihinlerinde kurulan hakimiyet" kavramsallaştırmasıyla bağlantılı olarak, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargısal rollerin doğal kabul edilmesini sağlamaktadır (Bourdieu, 2001: 35).

Bu temsil sorunu, bilginin kendisinin üretim ve meşrulaştırma süreçlerinde kadınların nasıl dışlandığını gözler önüne sermektedir. Ders kitaplarında bilgi üretim süreçleri bağlamında kadınların dışlanması, toplumsal cinsiyetçi hiyerarşilerin en belirgin sonuçlarından biridir. Scott'un belirttiği gibi, erkek odaklı bilgi yapısı, kadınların toplumsal ve entelektüel katkılarının görünmez kılınmasına yol açmaktadır (Scott, 2007). Ders kitaplarında kadınların görünürlük kaybı, yalnızca nicel bir eksiklik değil, aynı zamanda disipliner anlatıların örneğin, tarihsel olayların, erkek deneyimleri üzerinden kurgulanmasının kaçınılmaz bir sonucudur (Lerner, 1993: 217).

Foucault'nun (1980) "güç/bilgi" kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ders kitaplarında kadınların görünmez kılınması yalnızca bir içerik sorunu değil, aynı zamanda resmî ÖP'lerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini nasıl yeniden ürettiğini ve meşrulaştırdığını gösteren yapısal bir göstergedir. Foucault'ya (1980) göre bilgi, güç ilişkilerinden bağımsız üretilmez; bilginin ne olduğu, kim tarafından, hangi amaçla aktarıldığı, egemen güçlerin çıkarları doğrultusunda şekillenir. Bu bakış açısından, öğretim programları aracılığıyla sunulan "resmî bilgi", erkek egemen toplumsal yapının sürekliliğini sağlayan, kadınların katkılarını ve deneyimlerini dışarıda bırakan bir güç aracına dönüşmektedir. Başka bir deyişle, ders kitaplarında kadınların yok sayılması, bilginin tarafsız bir şekilde aktarılmasından değil, bilgi üretim süreçlerine egemen olan ataerkil güç ilişkilerinin doğrudan bir sonucudur (Foucault, 1980: 93).

Sorunun kökenleri, eğitim kurumlarının ve bilgi düzenleme biçimlerinin tarihsel olarak içine gömülü olan toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içeren yapılarına dayanmaktadır. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda, birçok ülkede ders kitaplarında kadınların ve kız çocuklarının yetersiz temsil edildiği veya geleneksel roller içinde sunuldukları belirtilmektedir (UNESCO, 2020: 128). Harding'in "Durumsallık Kuramı" çerçevesinde bu dengesiz temsil, erkek deneyimlerinin evrensel norm olarak doğallaştırılması ve kadınların bilgisel otoritelerinin ikincil veya görünmez konumlara yerleştirilmesiyle ilişkilidir (Harding, 1986). Dolayısıyla ders

kitapları, yalnızca bilgi aktaran araçlar değil; aynı zamanda toplumsal cinsiyet hiyerarşilerini yeniden üreten söylemsel aygıtlar olarak işlev görmektedir.

Küresel düzlemde tanınan bu soruna karşı, Türkiye de uluslararası anlaşmalar çerçevesinde politika ve düzenlemeler geliştirmiştir. Türkiye, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla iki temel uluslararası belgeyi benimsemiştir. Bunlardan ilki, Birleşmiş Milletler Pekin+5 (2000) olup, eğitimin her kademesinde toplumsal cinsiyete duyarlı ÖP'nin geliştirilmesini ve cinsiyet kalıpyargılarını yeniden üreten materyallerin dönüştürülmesini öngörmektedir. İkinci belge olan Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ise, 10. maddesi (c) bendiyle eğitim programlarının ve ders kitaplarının cinsiyet eşitliği bakış açısıyla gözden geçirilmesini, öğretim yöntemlerinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılmasını öngörmüştür. Ancak, UNICEF'in 2003 tarihli Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003 raporunda, Türkiye'de ders kitaplarında ve öğretim materyallerinde cinsiyetçi dil ve temsillerin hâlâ mevcut olduğu vurgulanmıştır (Otaran ve diğerleri, 2006: 27). Bu eksikliklere yönelik olarak, 2007 yılında Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"ne ilişkin değişiklikte yer alan düzenlemede ders kitaplarının ayrımcılık içeremeyeceği açıkça belirtilmekte ve yönetmelik, ders kitaplarının "cinsiyet, ırk, din, dil vb. temelli ayrımcılık içeremeyeceğini" hükme bağlamaktadır.

Söz konusu yasal ve idari düzenlemeleri somut uygulama adımları takip etmiş, çeşitli kurumsal girişimlerle ders kitaplarının içeriği gözden geçirilmiştir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM) 2010 raporunda, ders kitaplarında cinsiyetçi ögelerin ayıklandığı, metin ve görsellerde kız-erkek öğrenci temsillerinin dengelendiği ve aile içi demokratik işleyişin vurgulandığı belirtilmiştir (KSGM, 2010). Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) bünyesinde oluşturulan Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu, ÖP'leri ve ders kitaplarını tarayarak toplumsal cinsiyete ilişkin ayrımcı dilin temizlenmesi ve karakterlerin eşitlikçi bir yaklaşımla yeniden düzenlenmesi çalışmalarını yürütmüştür. 2009 yılında düzenlenen "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı" çalıştayı ise, bu alandaki politikaların somut adımlara dönüştürülmesi için öneriler geliştirmiştir (Kılıç ve Eyüp, 2011: 132-133).

Daha önce belirtildiği gibi bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilini araştırmaktır. Bu nedenle bir sonraki bölümde Türkçe ders kitapları, ilişkili ÖP'leri ve ÖP değişimleri açıklanmıştır.

2.3. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞİŞİMLERİ

Eğitim kurumlarında dil becerilerinin kazandırılmasında temel sorumluluk, Türkçe derslerinin üzerindedir. Bu alan, millî kültürün nesiller arasında aktarılmasını sağlayarak kültürel sürekliliği sağlama işlevi görmekte ve aynı zamanda toplumsal kimliğin inşasının önemli bir unsuru olarak öne çıkmaktadır. Türkçe dersi, bireylerin ana dili bilincini geliştirme, ortak kültürel değerleri koruma ve toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirme gibi temel hedeflerle donatılmıştır (Demirel, 2004'den aktaran Kalaycı ve Yıldırım, 2020: 242).

Bireylerin ana dillerini etkin biçimde kullanma yetkinliği, dilsel becerilerin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dizgesel olarak geliştirilmesine bağlıdır. Bu beceriler, öğrencilerin metinleri anlama, çözümleme ve eleştirel düşünme kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Türkçe hem bir öğrenim hedefi hem de diğer disiplinlerdeki öğrenme süreçlerinin temel aracı olarak eğitim sisteminin temelini oluşturur. Nitekim, Türkçe dersinde hedeflenen dil yetkinliklerine ulaşamayan öğrencilerin, diğer akademik alanlarda başarı göstermeleri önemli ölçüde zorlaşmaktadır. Bu nedenle, disiplinler arası başarının ön koşullarından biri, Türkçe ÖP ile kazandırılan "okuduğunu anlama" becerisinin sağlam bir temele oturtulmasıdır. Bu beceri, öğrencinin karmaşık kavramları çözümlemesi ve bilgiyi yapılandırması açısından vazgeçilmezdir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020: 242).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 1924'te edebiyat programının yenilenmesiyle birlikte, edebiyat eğitiminin metin merkezli ve okuma odaklı bir yaklaşımla yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Bu dönemde edebiyat derslerinin temel hedefleri arasında; dil ve edebiyata ilişkin bilgi aktarımı, estetik değerlendirme becerisinin geliştirilmesi, dilin doğru kullanımının öğretilmesi ve edebî eserlerdeki manevi değerlerin davranışsal dönüşüme etki etmesi yer almıştır (Ogur, 2009). Diğer bir

deyişle, edebî metinler aracılığıyla millî kültürün aktarımı ve dil bilincinin oluşturulması amaçlanmıştır.

1989 İlkokul Programı'nda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Genel Amaçları" başlığı ilk kez kullanılmıştır (Yeşiltaş ve diğerleri, 2019). 2019 Türkçe Dersi ÖP'de belirtilen Türkçe dersinin temel hedefleri ise öğrencilerin belirli becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bunlardan ilki, Türkçeyi, sözlü ve yazılı iletişim normlarına uygun şekilde bilinçli, doğru ve özenli bir biçimde kullanma yetkinliği geliştirmeleridir. İkinci olarak, okuma metinlerini derinlemesine anlama, eleştirel çözümleme ve sorgulama becerisi kazanarak metinler arası bağlamda yorumlayabilmeleridir. Üçüncü olarak, dilsel estetik ve bilinç düzeylerini geliştirerek duygusal, bilişsel ve yaratıcı düşünce kapasitelerini zenginleştirmeleridir. Son olarak ise duygu, düşünce ve savlarını sözlü veya yazılı formatta etkili, tutarlı ve anlaşılır bir üslupla ifade edebilme becerisi edinmeleri (MEB, 2019: 8). Bu hedefler, öğrencilerin dil becerilerini disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirmeyi ve iletişimsel yeterliliklerini akademik, toplumsal ve kişisel gelişim düzeylerinde desteklemeyi amaçlamaktadır.

Türkçe dersi ÖP'lerin geliştirilme süreci 1924 yılına dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde farklı yıllarda çeşitli ÖP güncellemeleri gerçekleştirilmiştir. 1926 ve 1930 yıllarında "İlk Mektep Türkçe ÖP", 1936, 1948 ve 1968 yıllarında "İlkokul Türkçe Programı", 1981 yılında "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı" olarak adlandırılan ÖP'ler yürürlüğe girmiştir. Daha sonraki yıllarda, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında "Türkçe Dersi ÖP" adı altında çeşitli güncellemeler yapılmıştır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020: 242). Çeşitli kaynaklardan yararlanılarak, bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki ÖP değişim yılları 1926, 1936, 1948, 1968, 1989, 2005, 2019 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı dönemlerinde uygulanan 1936, 1989 ve 2019 ÖP'leri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu üç ÖP'ün seçilmesinin nedeni, farklı dönemlerdeki toplumsal bakış açısını dolayısıyla toplumsal cinsiyet temsillerini yansıtmalarıdır. 1936 ÖP harf devrimi sonrası Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki anlayışı, 1989 ÖP 1980'li yılların sonundaki yaklaşımı, ayrıca CEDAW'ın kabul edilmesinden sonraki dönemi ve 2019 ÖP ise bu çalışmanın veri toplama

sürecinde en güncel ÖP olması nedeniyle dönemin toplumsal yapısını temsil etmektedir. Belirtilen ÖP'ler bölüm 2.5.1.1, 2.5.1.2, 2.5.1.3'te açıklanmıştır.

2.3.1. 1936 İlkokul Türkçe Programı

1936 İlkokul Programı, Cumhuriyet'in ilk yıllarında harf devrimi sonrasında hazırlanan ve Türk eğitim sisteminin temellerini oluşturan önemli ÖP'lerden biridir (MEB, 1936). Bu ÖP, 1924 ve 1926 ÖP'lerinin devamı niteliğinde olup, Cumhuriyet ideolojisinin eğitim alanındaki yansımalarını içermektedir. Çarkıt (2018) araştırmasında belirtildiği üzere, 1936 ÖP, Atatürk'ün harf devrimi sonrasında hazırlanan ilk kapsamlı Türkçe ÖP olması bakımından da önem taşımaktadır. Ayrıca, Çarkıt (2018) çalışmasında, 1936 ÖP'nin Cumhuriyet'in temel değerlerini yansıtan ve yeni nesillere aktarmayı hedefleyen bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bu ÖP'de ilk okuma yazma öğretimine harften başlamak yerine basit sözcüklerden okuma yazmaya geçilmesi önerilmektedir. Bu açıdan, 1936 ÖP, önceki ÖP'lerden farklılık göstermektedir (Temizyürek ve Balcı, 2021). Bu ÖP'de, Türkçe derslerinin ayrı başlıklar yerine bir bütün olarak işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ÖP'de Türkçe dersinin hedefleri belirtilmiş ve Türkçe dersi, sözlü ve yazılı anlamayı, anlatma ve anlaşmayı alıştırmalar ile öğrenciye kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak tanımlanmıştır (Ulusu ve Aytan, 2018).

2.3.2. 1989 İlkokul Öğretim Programı

1989 İlkokul ÖP, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın devamı niteliğinde olup, 1980'li yılların sonunda eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri yansıtmaktadır (MEB, 1989). 1989 ÖP, 1981 ÖP'nin temel felsefesini korumakla birlikte, içerik ve yaklaşım açısından bazı yenilikler getirmiştir. 1989 İlkokul Programı'nda "İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Genel Amaçları" başlığı ilk kez kullanılmıştır (Yeşiltaş ve diğerleri, 2019) Bu ÖP, öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir geçişin başladığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verildiği bir dönemin ürünüdür.

2.3.3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2017 yılında bütün örgün eğitim seviyelerindeki tüm derslere ait ÖP'ler güncellenmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında sadece 1., 5. ve 9. sınıflarda kullanılmaya başlayan ÖP'ler 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde kullanılmaya başlanmıştır (Bayraktar ve Girgin, 2021).

2019 Türkçe ÖP, "giriş", "ÖP'nin uygulanması" ve "Türkçe ÖP'nin yapısı" olmak üzere üç bölümden oluşacak şekilde açıklanmıştır (MEB, 2019). ÖP'nin giriş bölümünde, ÖP'nin yenilenme nedenleri, amaçları, bakış açısı, temel aldığı ölçme değerlendirme yaklaşımları açıklanmıştır.

Türkçe ÖP'nin ikinci ana başlığı olan "Türkçe ÖP'nin Uygulanması" başlığı altında ÖP'nin özel amaçları, öğrenme süreci yaklaşımı, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve ilk okuma yazma alanı ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. ÖP'nin son bölümü olan "Öğrenme Öğretme Yaklaşımı" içerisinde ise öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar açıklanmıştır (Bayraktar ve Girgin, 2021). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma eğitimi bu ÖP'de devam etmektedir. 2015 Türkçe ÖP'den farklı olarak ise bu ÖP'de yazma eğitiminde bitişik eğik yazı değil yazma eğitiminin dik temel harfler ile yapılması benimsenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

2019 Türkçe Dersi ÖP'nin uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu tutulmaktadır. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli olup kitap yazarlarınca belirlenmektedir. Seçmeli temalardan hak ve özgürlükler teması altında 'toplumsal cinsiyet adaleti' ve 'toplumsal cinsiyet eşitliği' konuları önerilmektedir (MEB, 2019).

Bu bölümde Türkçe dersi kitapları, ÖP'ler ve ÖP'lere ilişkin değişimler açıklanmıştır. Bir sonraki bölümde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine yapılan uluslararası ve ulusal çalışmalara değinilmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitapları üzerine toplumsal cinsiyet bağlamında yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

2.4. DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.4.1. Uluslararası Araştırmalar

Toplumsal cinsiyet ve eğitim alanındaki ilk araştırmalar, 1960'lar ve 1970'lerde başlamış; bu çalışmalar, okul ortamı ve öğretmenlerin, çocukların "uygun" toplumsal cinsiyet rollerini ve meslek seçimlerini nasıl benimsediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar, kız öğrencilerin aldıkları eğitimin, erkeklere göre daha farklı ve yetersiz niteliklere sahip olduğunu göstermiştir. Aile ve okul, çocukların cinsiyetlerine uygun davranışları kazandırarak, kızlar için "anne", "ev kadını" gibi rollerin, erkekler için ise sözel, bedensel ve toplumsal etkileşim alanlarının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, okullarda erkek çocukların daha etkin yer alması, kızların ergenlik döneminde duygu ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınmalarına, dolayısıyla matematik ve fen gibi geleneksel olarak "erkeksi" kabul edilen alanlarda özgüvenlerinin zayıflamasına yol açmıştır (Brown ve Gilligan, 1992). Ayrıca, aile baskısı ve toplumsal beklentiler, erkeklerin daha az yetenekli olsalar dahi geleneksel erkek alanlarına yönelmelerini desteklemiştir (Kimmel, 2000).

Dominik Cumhuriyeti'nde ders kitapları üzerine araştırmasında Karasiak, ders kitaplarda toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını araştırmıştır. Çalışmasında, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığı ve kalıpyargıları ortadan kaldırmaya yönelik belirlenen eğitim politikalarının ders kitaplarına yansıyıp yansımadığı araştırılmıştır. 1996-1997 ve 2005-2007 yıllarına ait ders kitaplarının görsel çözümlemesi bulgularına göre, geleneksel kadın rollerini yansıtan kalıpyargısal unsurların azaldığı, ancak erkek temsillerinin niceliksel olarak kadınlardan hala daha fazla olduğu ortaya konmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı, kalıpyargısal temsillerdeki azalmayı eğitim politikalarının bir başarısı olarak değerlendirmekte, ancak toplumsal cinsiyet eşitliğinin hala yeterince sağlanamadığını vurgulamaktadır (Karasiak, 2010).

Toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen önemli bir çalışmada Ruddick, Japonya'daki lise düzeyindeki ders kitaplarını çözümlemiştir. İngilizce ders kitapları üzerinde yapılan incelemede, kadınların niceliksel temsil oranının erkeklere kıyasla belirgin şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, mesleki ve ailevi rollerin

geleneksel cinsiyet kalıpyargılarını yansıtacak şekilde kurgulandığı bulgulanmıştır (Ruddick, 2010).

Ortadoğu bağlamında dikkat çekici bir araştırma yürüten Foroutan, çalışmasında, ilköğretimden ortaöğretim düzeyine kadar Farsça, Arapça ve İngilizce ders kitaplarını içerik çözümlemesi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın bulguları, ilköğretim seviyesinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin dil öğreniminin başlangıç aşamasında daha duyarlı bir yaklaşımla ele alındığını, ancak ortaöğretimde kadın temsillerinin belirgin bir şekilde azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, eğitim kademesi yükseldikçe toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin daha belirgin hale geldiğini göstermesi açısından alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır (Foroutan, 2012).

İspanya'da 2000-2006 yılları arasında kullanılan beden eğitimi ders kitabını çözümleyen Táboas-Pais ve Rey-Cao, erkeklerin genellikle açık alanlarda ve rekabet odaklı sporlarda, kadınların ise kapalı alanlarda ve bireysel etkinliklerde temsil edildiğini bulgulamıştır. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin spor temsilleri üzerinden yeniden üretildiğini ve fiziksel etkinlik alanlarının cinsiyetlendirilmiş bir şekilde sunulduğunu ortaya koymaktadır (Táboas-Pais ve Rey-Cao, 2012).

İran'da okutulan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen çalışmasında Abbas-Nejad-Konjin, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kullanılan ortaokul ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma bulguları, kadınların "anne" ve "bakıcı" rollerini öne çıkaran metin ve görsellerin baskın olduğunu, kadınların kamusal alandaki varlığının ise dizgesel bir şekilde azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, İran'daki ders kitaplarının geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirdiğini ve kadınların kamusal alandaki görünürlüğünü sınırlandırdığını göstermektedir (Abbas-Nejad-Konjin, 2012).

İngilizce ders kitaplarını inceleyen Barton ve Sakwa, kadınların genellikle düşük statülü mesleklerde ve duygusal rollerde temsil edildiğini, erkeklerin ise kamusal ve profesyonel alanlarda ön planda yer aldığını bulgulamıştır. Bu bulgular, incelenen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden ürettiğini ve geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirdiğini ortaya koymaktadır (Barton ve Sakwa, 2012).

Yabancı dil eğitiminde toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen Gharbavi ve Mousavi, İran'da kullanılan İngilizce ders kitaplarını incelemiştir. Çalışmada, metin

ve görsellerdeki toplumsal cinsiyete ilişkin temsiller, mesleki dağılım ve görünürlük sıklıkları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, kadınların erkeklere kıyasla daha az temsil edildiğini ve erkeklerin çeşitli meslek gruplarında öne çıkarıldığını göstermiştir (Gharbavi ve Mousavi, 2012).

Toçi ve Aliu, İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerini incelemiştir. Araştırmacıların bulguları, kadınların hemşire, öğretmen gibi geleneksel mesleklerde, erkeklerin ise pilot ve futbolcu gibi seçkin mesleklerde ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Çalışma, bu tür temsillerin çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içselleştirmesine yol açtığını ve kariyer seçimlerini etkileyebileceğini vurgulamıştır (Toçi ve Aliu, 2013).

İlköğretim İngilizce ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini inceleyen Damayanti (2014), çalışmasında metin ve görsellerdeki temsillerin detaylı bir çözümlemesiyle kadın-erkek arasında bakışımsız bir ilişki olduğunu ve toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin eğitim gereçlerine yansıdığını ortaya koymuştur. Araştırmacının bulguları, kadınların genellikle bağımlı konumda, erkeklerin ise liderlik rolünde sunulduğunu göstermiştir.

İlkokul İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerini araştıran Hameed (2014), çalışmasında, kadınların önyargılı bir şekilde edilgen ve ikincil rollerde gösterildiğini, erkeklerin ise olumlu ve etkin özelliklerle öne çıkarıldığını ortaya koymuştur.

Toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen bir diğer önemli çalışmada Lee (2014), Japonya'daki İngilizce ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, erkeklerin daha etkin ve iletişim odaklı, kadınların ise duygusal ve edilgen rollerde sunulduğunu göstermiştir. Araştırmacı, bu temsillerin ÖP aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirdiğini ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını şekillendirdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politikaların ders kitaplarına yeterince yansımadığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını kapsamlı bir şekilde ele alan Sadker ve Zittleman (2016), Amerika'daki okullarda ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet önyargılarını (İng. gender bias) derinlemesine incelemiştir. Araştırmacıların bulguları, modern ders kitaplarının genellikle açıkça cinsiyetçi metinler sunmamasına rağmen, örtük bir önyargının devam ettiğini ortaya koymuştur. Sadker ve Zittleman, erkeklerin

tarihe yön verenler ve tarihi değiştiriciler, başarılı bilim adamları ve siyasi liderler olarak görüldüğünü ve dünyanın dört bir yanından ÖP'leri üzerine yapılan araştırmaların hem erkeklerin hem de kadınların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla sunulduğunu vurgulamaktadır (Sadker ve Zittleman, 2016: 86). Araştırmanın bulgularına göre, ders kitaplarında sunulan erkek sayısı, sunulan kadın sayısından daha fazladır ve erkeklerin temsili genellikle geleneksel normlardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu normlarla uyumlu olarak, küçük erkek çocuklar baş belası; erkekler ise saldırgan olarak sunulmuştur. Ayrıca Sadker ve Zittleman, çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmalara değinerek, bu kitaplardaki erkek merkezli metin ve görsellerin, kadın merkezli metin ve görsellere göre iki kat daha sık olduğunu belirtmektedirler. Çalışmanın bulguları, ders kitaplarında ve sınıflarda ortaya çıkan yedi farklı önyargı türünü, (i) görünmezlik, (ii) kalıpyargısal sunumlar, (iii) dengesizlik ve seçicilik, (iv) gerçek dışılık, (v) parçalama (İng. fragmentation), (vi) dilsel önyargı ve (vii) estetik önyargı (İng. cosmetic bias) ortaya koymaktadır (Sadker ve Zittleman, 2016).

Toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen Karintzaidis ve diğerleri (2016), Sadker ve Zittleman'nın (2016) çalışmasına benzer bir yaklaşımla, Yunanca ders kitaplarında cinsiyetin nasıl temsil edildiğini araştırmıştır. Çalışma, resimlerdeki cinsiyet temsiline, göstergebilimsel çözümleme yaklaşımını kullanarak odaklanmıştır. Araştırmacıların bulguları, toplumsal cinsiyet temsilinin eşit olmadığını, temsillerin kalıpyargısal olduğunu ve geleneksel ideolojik inancı işlediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, erkeklerin daha zorlu rollere ve mesleklere sahip olduğu, kadınların ise erkeklerin gölgesinde kaldığı ve geleneksel olarak kadın rollerine ve mesleklerine sahip olduğunu saptamışlardır. Ancak, araştırmacılar çocukların tasvirinde durumun farklılaştığını, kız ve erkek çocukların davranış ve etkinliklerde daha eşit temsil edildiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, yeni nesil ders kitaplarında çocuk temsillerinin daha eşitlikçi bir yaklaşımla ele alındığını göstermesi açısından önemlidir.

Ders kitaplarını inceleyen Dejene (2017), ilgili ders kitaplarında kadın ad ve zamirlerinin erkeklere kıyasla daha az kullanıldığını ve tarihsel anlatılarda kadın katkılarının dizgesel bir şekilde görmezden gelindiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de bu eşitsizliğin desteklendiğini tespit etmiştir.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet dinamiklerini inceleyen Yonata ve Mujiyanto (2017), lise ders kitaplarını araştırmıştır. Ders kitaplarının içerik çözümlemesi, erkeklerin toplumsal statü, yüksek eğitim ve kamusal etkinliklerde kadınlardan daha fazla temsil edildiğini ortaya koymuştur.

Eğitim materyallerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Islam ve Asadullah (2018), Malezya, Endonezya, Pakistan ve Bangladeş'teki ortaokul kitaplarını nicel içerik çözümlemesi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın bulguları, kadın temsilinin %24-44 aralığında sınırlı kaldığını, erkeklerin ise profesyonel ve seçkin mesleklerde öne çıktığını göstermiştir. Kadınların ise geleneksel mesleklerle ve ev içi rollerle ilişkilendirildiğini saptamıştır. Bu bulgular, incelenen dört ülkede toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim materyallerinde sürdürüldüğünü, ancak temsillerde ülkeler arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Nwachukwu ve Igwe (2019), dört Sosyal Bilgiler ders kitabını çözümleyerek erkek temsilinin tüm ulamlarda üstünlüğünü (yazarların %65'i erkek, başlıkların %72'si erkek odaklı, görsellerin %65,5'i erkek, meslek temsillerinin %69'u erkek) ortaya koymuştur. Öğretmenlerin %70'i bu dengesizliğin farkında olduğunu belirtmesine rağmen uygulamada cinsiyetçi dil kullanımı (kadınlar için "itaatkâr", erkekler için "cesur" sıfatları) ve mesleki kalıpyargıların (hemşirelik/öğretmenliğin kadınlara, mühendislik/askerliğin erkeklere atfedilmesi) öğretim sürecinde yeniden üretildiğini vurgulamıştır. Nicel veriler, toplumsal cinsiyete özgü içerik ve görsellerin öğrenci kariyer seçimlerini anlamlı düzeyde etkilediğini doğrulamıştır. Özellikle kız öğrencilerin bilim alanlarından uzaklaşması ve geleneksel "bakım" mesleklerine yönelmesi, erkek öğrencilerin ise "liderlik" içeren kariyerleri benimsemesi bu etkinin somut göstergeleridir.

Pakistan eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen Rasool ve Asif (2019), matematik ders kitaplarını çözümlemiştir. Araştırmanın bulguları, erkeklerin sayısal ve mesleki başarılarda ön planda, kadınların ise ev içi rollerde sınırlandırıldığını göstermiştir. Araştırmacılar, bu durumun cinsiyetçi bir ideolojinin yansıması olduğunu ve matematik alanında kadınların temsiliyetini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Pakistan'daki dil eğitiminde toplumsal cinsiyet temsillerini araştıran Ali ve Hussain (2019), Pakistan'da okutulan Urduca ve İngilizce ders kitaplarını kapsamlı bir

şekilde çözümlemiştir. Araştırmacıların bulguları, ders kitaplarının erkek merkezli dil kullanımı olduğunu; erkek temsillerinin kitaplarda sıklık açısından fazla olduğunu ve kadınların toplumsal etkinliklerde ikincil konumda gösterildiğini ortaya koymuştur.

Norova'nın (2020), İngilizce ders kitapları üzerine yaptığı çözümlemede, ilkokul İngilizce materyallerinde erkek temsilinin nicel ve nitel düzeyde önceliğini ortaya koymaktadır. Nicel veriler, erkek görsellerinin kadın görsellerine kıyasla belirgin bir üstünlüğünü gösterirken; bu dengesizlik, mesleki roller (polis/itfaiyeci/yönetici gibi otorite konumlarının erkeklere, hemşire/sekreter gibi destek rollerinin kadınlara atfedilmesi), etkinlik dağılımı (bilgisayar kullanımı ve sporun erkeklerle, ev işleri ve telefon görüşmelerinin kadınlarla ilişkilendirilmesi) ve görsel biçimsel bütünleşim (İng. composition) (erkek-baskın sahnelerin oransal üstünlüğü) ataerkil toplumsal hiyerarşiyi yansıtan kalıpyargıları pekişmektedir. Bu temsiller, kadınların kamusal ve uzmanlık alanlarındaki görünürlüğünü kısıtlayarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini norm olarak sunmaktadır. Söz konusu ders kitaplarının cinsiyetçi ideolojiyi yeniden üreten bir işlev gördüğü vurgulanmaktadır.

Tsai'nin (2020) matematik ders kitabılarını çözümleyen çalışması, belirgin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ortaya koymaktadır. Kitaplarda erkeklerin kadınlardan daha fazla temsil edildiği (en yüksek oran 3.67:1), zamir kullanımında da erkeklerin baskın olduğu vurgulanmıştır. Cinsiyetsiz ifadeler (örn. "policeman" yerine "police") yeni baskılarda artış gösterse de (%95,8) cinsiyet işaretli terimler hâlen mevcuttur. Roller açısından erkekler toplumsal/mesleki konumlarda (matematikçi, satış sorumlusu) öne çıkarken, kadınlar ev içi rollerle (ev hanımı, çocuk bakıcısı) sınırlandırılmıştır. "Erkek önce" sıralaması ("boys and girls", "his or her" gibi ifadelerde) tüm kitaplarda belirgindir; kadınların "ilk sıra" temsili neredeyse yoktur. Kadınlar için bakışımsız unvanlar (Mrs/Miss) kullanılmış, yansız "Ms" hiç yer almamıştır. Bu bulgular, kitapların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını yeniden ürettiğini ve matematik alanında kadın görünürlüğünü kısıtladığını göstermektedir. Benzer şekilde, Bataineh ve diğerleri (2023), ders kitaplarında erkeklerin çeşitli ve geleneksel olmayan rollerde, kadınların ise sınırlı ve geleneksel rollerde temsil edildiğini ortaya koymuştur.

Fatmawati ve diğerleri (2022), Endonezya'da yaygın kullanılan iki İngilizce ders kitabındaki toplumsal cinsiyet temsilini çözümlemiştir. Pathway kitabında

bireysel resimlerde kadınlar (%27) erkeklerden (%17) daha fazla yer alırken, grup resimlerinde erkek egemenliği belirgindir (erkek-grup %13, kadın-grup %4). Forward kitabında ise erkek karakterler hem bireysel (%28) hem de grup resimlerinde (%11) üstünlüğe sahiptir. Mesleki temsilde her iki kitapta da toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargısal temsiller dikkat çekmektedir. Pathway'de erkekler polis, itfaiyeci, büyükelçi gibi seçkin mesleklerde (%70) ön plandayken; kadınlar resepsiyonist, geleneksel dansçı gibi rollerle sınırlıdır (%30). Forward'da kadınlar doktor, hostes gibi mesleklerde görünse de liderlik/teknik işler yalnızca erkeklere atfedilmiştir. Etkinlik çözümlemesinde kadın karakterler ev içi işlerde (yemek yapma, bulaşık yıkama) ve duygusal sorun betimlerinde (%77) yoğunlaşırken; erkekler işle ilgili (%65) ve sportif etkinliklerde temsil edilmiş, ev içi rollerde hiç yer almamıştır.

Finlandiya'da okutulan biyoloji ders kitaplarını inceleyen Aivelo ve diğerleri (2024), ders kitaplarında kadınların "duygusal" ve "sosyal", erkeklerin ise "rekabetçi" ve "saldırgan" olarak kalıpyargısal temsillerle sunulduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, bu temsillerin güncel kitaplarda kısmen azalma eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Birleşik Krallık ve İrlanda'daki kimya ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerini inceleyen Murray ve diğerleri (2022), bilim insanlarının %80'inden fazlasının erkek olarak temsil edildiğini bulgulamıştır. Araştırmacılar, bu durumun bilim alanındaki cinsiyet eşitsizliğini derinleştirdiğini ve kadınların bilimsel alanlardaki görünürlüğünü sınırlandırdığını savunmuştur.

Bu bölümde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine yapılan uluslararası araştırmalar ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde Türkiye'de yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

2.4.2. Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde ders kitapları ve toplumsal cinsiyet bağlamında, Türkiye'de daha önce yapılmış araştırmalar ve bulguları yer almaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Helvacıoğlu (Gümüşoğlu) (1996), 1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik başlıklı araştırması alan yazında öne çıkmaktadır. Türkiye'de bu alanda yapılan ilk kapsamlı çalışmalardan biri olması ve sunduğu bulgularla önemli bir kaynak oluşturması açısından önemlidir. Helvacıoğlu

(Gümüşoğlu) (1996) çalışmasında, 1928-1994 yılları arasında Türkiye'de okutulan çeşitli ders kitaplarını inceleyerek, kadın ve erkeklerin nasıl temsil edildiğini ve hangi toplumsal rollerin kadınlarla ve erkeklerle ilişkilendirildiğini kapsamlı bir biçimde incelemiştir.

Bu çalışma, Türkiye'de ders kitapları aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl oluşturulduğunu tarihsel bir bakış açısıyla ele alarak, eğitim materyalleri üzerinden toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının aktarımına ilişkin önemli bir çerçeve sunmaktadır. Gümüşoğlu'na (2008) göre, 1928-1945 yılları arasında okutulan ders kitaplarında kadın ve erkek, aile ve toplumsal yaşamda daha eşitlikçi ve adil rollerle temsil edilmektedir. Ancak, 1945 sonrasında toplumsal cinsiyet rollerindeki ayrımcılığın erkek lehine arttığı belirtilmektedir. Gümüşoğlu, 1945 yılı öncesi ve sonrası kadın temsili arasında önemli farklılıklar bulunduğuna dikkat çekmiş; 1928-1945 yılları arasındaki ders kitaplarında, ülkenin kuruluş sürecinde toplumsal açıdan önemli roller üstlenen kadınların geleneksel rollerle sınırlandırılmadığını, ancak 1945 sonrasında kadının daha çok aile içindeki geleneksel rolleriyle ön plana çıkarıldığını belirtmektedir.

1945-1950 yıllarını cinsiyetçiliğe geçişte bir ara dönem olarak nitelendiren Gümüşoğlu (2008), 1950 yılına kadar ders kitaplarında kadınların mutfak gibi ev içi ortamlarda dahi şık kıyafetlerle ve etkin bir görünümle sunulduğunu; ancak 1950 sonrasında kadınların daha çok ev içi rolleriyle sınırlandırıldığını aktarmaktadır. Bu dönemin ardından ders kitaplarında kadınlar ve erkekler, neredeyse birbirine zıt toplumsal kimliklerle sunulmuş; kadınlar edilgen, erkekler ise etkin rollerle temsil edilmiştir. Erkekler üretken ve etkin toplumsal aktörler olarak dış mekânlarda gösterilirken, kadınlar anne ve eş rolleriyle daha edilgen bir şekilde ev ortamında sunulmuştur. Gümüşoğlu (2008), ders kitaplarındaki bu değişimi ülkenin değişen siyasal iklimiyle ilişkilendirmiş ve şu şekilde ifade etmektedir:

Gümüşoğlu'na (2008) göre, 1940'ların ikinci yarısından başlayarak, cumhuriyetin devrimci yöneliminden geriye gidişler yaşanmıştır. Kadınlar eşleri, çocukları ve eviyle tanımlanan bir kimlikle sunulmuştur. Böylelikle, kadınlar ders kitaplarında temel eğitim dışındaki eğitim ve meslek edinme haklarından yoksun bırakılmış; aile içinde ise babanın otoritesine boyun eğmenin doğal olduğu anlatısıyla karşılaşmışlardır. Ayrıca, 2018 yılına kadar yürüttüğü araştırmalarda da toplumsal

cinsiyet eşitliği bağlamında ders kitaplarında köklü bir değişim gözlemlenmediğini belirtmiştir.

"Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik" başlıklı araştırmasında Altan Arslan (2000), ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin çocuklara nasıl aktarıldığını araştırmıştır. Altan Arslan, kitaplarda kadın ve erkek kimliklerinin birbirine zıt biçimde sunulduğunu ileri sürmüştür. Erkekler kamusal alanda üretken ve karar verici aktörler olarak temsil edilirken, kadınların ise ev işleri, çocuk bakımı ve eşlerine hizmet gibi edilgen rollerle sınırlandırıldığı belirtilmiştir. Kadın karakterlerin genellikle temizlik, yemek, konserve hazırlama, çamaşır ve bulaşık gibi ev içi etkinlikler ilişkilendirildiği, çalışan kadın temsillerinin ise öncelikli olarak ev içi sorumlulukları vurguladığı bulgulamıştır. Altan Arslan (2000), kadınların ders kitaplarında eşlerine ve çocuklarına bağımlı bireyler olarak, erkeklerin ise otorite sahibi karar alıcılar olarak sunulduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca, toplumsal değişimlerle birlikte kadınların ev dışında daha etkin roller üstlenmeye başladığını ve bu durumun aile içi rol dağılımlarını dönüştürdüğünü de belirtmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek yasal düzenlemelere de ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

"Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı" başlıklı çalışmasında Tanrıöver (2003), ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığının çeşitli konular ve seviyelerde yer aldığını belirtmektedir. Bu ayrımcılığın kimi zaman örtülü, kimi zaman ise açık bir biçimde sunulduğunu belirtmektedir. Araştırmada, kadınların genellikle ev içi sorumluluklarla özdeşleştirildiği ve kız çocuklarının bu rollere teşvik edildiğini ortaya konmaktadır. Benzer şekilde, erkeklerin kamusal alanda etkin bir şekilde rol aldığı, erkek çocuklarının da bu tür meslek ve roller doğrultusunda yönlendirildiği vurgulanmıştır. Tanrıöver, ders kitaplarında sunulan bu toplumsal cinsiyet rollerinin, toplumda yerleşik cinsiyet kalıpyargılarını pekiştirdiğini ve bu rollerin doğal ve meşru olarak yansıtıldığını öne sürmektedir. Ayrıca, cinsiyet ayrımcılığının Millî Eğitim politikaları ve erkek egemen siyasi yapılar tarafından desteklendiğini öne sürmektedir.

"Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması" başlıklı araştırmasında Asan (2006), ilköğretim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar kullanılan ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında

değerlendirmekte ve öğretmenlerin bu konudaki algılarını incelemektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin toplumsal yapı, okul ortamı, sınıf içi uygulamalar ve ders kitaplarında cinsiyetçi tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ders kitaplarının görsel ve metin çözümlemelerinde belirgin cinsiyetçi kalıpyargılar gözlenmiştir. Kitapların çoğunda erkek çocuklar kızlara kıyasla daha fazla temsiliyet bulmakta; kızlar ev ve okul ortamında, erkekler ise kamusal alanda daha sık betimlenmektedir. Görsellerde kadınların genellikle öğretmenlik veya ev hanımlığı gibi toplumsal rollerle özdeşleştirildiği, erkeklerin ise sporcu, tamirci, müzisyen veya bilim insanı gibi kamusal mesleklerle temsil edildiği vurgulanmıştır.

Asan, çalışması kapsamında incelediği metinlerde, "bilim adamı" ve "insanoğlu" gibi cinsiyetçi ifadelerin yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Geçmiş yıllarla kıyaslandığında kadınların daha çeşitli mesleklerde temsil edildiğini, ancak meslek gösterimlerinde toplumsal cinsiyet kalıpyargıların hâlâ etkili olduğunu vurgulanmaktadır. Ders kitaplarının tamamen cinsiyetçilikten arınmamış olmasına rağmen önceki dönemlere kıyasla daha olumlu bir noktada bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ders kitaplarının hazırlanmasında daha eşitlikçi uzman gruplarının oluşturulması, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konularında farkındalıklarının artırılması ve devletin eğitim kurumlarını cinsiyetçilikle mücadele sürecine daha fazla dâhil etmesi gerektiğini önermiştir (Asan, 2006).

Yorgancı'nın (2008) "İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası" başlıklı yüksek lisans tezi, ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıf) ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet temsillerinin çözümlemesini yaparak, eğitim materyallerinin bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin şekillenmesindeki rolünü araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerde öğretmenlik ve hemşirelik gibi geleneksel olarak "kadınsı" kabul edilen meslekler öne çıkarılırken, erkek öğrencilerle mekanik mühendislik veya teknik alanlar gibi "erkeksi" mesleklerin ilişkilendirildiğini bulgulamıştır. Ayrıca, aile içi rollere ilişkin temsillerde, bebek bakımının yalnızca annelerle ilişkilendirildiği, babaların ise evin "reis"i olarak otorite figürü olarak sunulduğu belirtilmektedir. Metinlerdeki karşılıklı konuşmalarda da toplumsal cinsiyete dayalı bir ayrımın varlığı vurgulanmaktadır. Kız çocukların annelerle, erkek çocukların ise babalarla etkileşim halinde temsil edildiği belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, incelenen ders kitaplarının metin ve

görsellerinin, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını ve eşitsizlikleri pekiştirdiği vurgulanmıştır.

Güvenli ve Tanrıöver tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen ve "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi" kapsamında yürütülen "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" başlıklı araştırma, 190 ders kitabının insan hakları bakış açısıyla çözümlenmesini içermektedir. Çalışma sonucunda, incelenen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcı içerikler olduğu öne sürülmektedir. İlköğretim düzeyindeki kitaplarda en yaygın sorunun, toplumsal rollerin cinsiyetçi bir şekilde dağıtılması ve bu eşitsizliğin sorgulanmaksızın normalleştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Ortaöğretim kitaplarında ise başlıca sorunun "dilsel cinsiyet ayrımcılığı" olduğu vurgulanmıştır (Güvenli ve Tanrıöver, 2009).

Araştırmada, cinsiyetçi kalıpyargıların açık değil, örtük bir söylemle aktarıldığına dikkat çekilmektedir. Özellikle kadınların toplumsal ve kültürel temsillerde görünmez kılındığı ve dilde erkek egemen bir anlatımın hâkim olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kitaplarda yer alan aile modellerinin büyük ölçüde anne-baba-çocuk üçlüsüne indirgendiği; tek ebeveynli, geniş aile veya eşcinsel aile yapılarının ise tamamen dışlandığı ifade edilmektedir. Bu durumun, öğrencilerin farklı aile biçimlerine ilişkin algılarını sınırlandırdığı eleştirilmektedir (Güvenli ve Tanrıöver, 2009).

"Türk İlköğretim Öğrencileri için Hazırlanmış Olan Bir 8. Sınıf İngilizce Dil Eğitimi Ders Kitabındaki Cinsiyet Öğeleri üzerine Yapılan Eşzamanlı Bir Çalışma" başlıklı araştırmasında Erbay (2011), ders kitaplarında kadın ve erkek temsillerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, toplumsal cinsiyet temsillerinin genel olarak eşitlikçi bir yaklaşım sergilediğini, ancak özellikle ev içi roller, meslekler ve hitap biçimleri gibi alanlarda cinsiyetçi kalıpyargıların sürdüğünü ortaya koymuştur.

"Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7-12 Yaş Grubu Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinde Topal (2012), ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik ders kitapları, yardımcı materyaller ve edebi eserlerde toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl temsil edildiğini çözümlemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, incelenen materyallerde toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın süreklilik gösterdiği ve ataerkil normların yeniden üretildiği vurgulanmaktadır. Ev içi iş bölümüne ilişkin temsillerde, kadınların çocuk bakımı ve ev işlerinden sorumlu gösterildiği, erkeklerin ise ekonomik

etkinliklerle ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, son dönemde basılan bazı kitaplarda erkeğin ev içi görevlere katılımını vurgulayan sembolik temsillerin yer aldığı belirtilmektedir.

"İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Temsili: Karşılaştırmalı Bir Çalışma" başlıklı karşılaştırmalı yüksek lisans tezinde, Yılmaz (2012) yabancı yayınevlerinin İngilizce ders kitaplarının güncellenmesinde toplumsal cinsiyet temsiline ne ölçüde dikkat ettiklerini incelemiştir. Bu amaçla, İngilizce ders kitaplarının ilk ve son baskıları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, ilk baskılarda cinsiyetçi unsurların daha belirgin olduğunu, son baskılarda ise toplumsal cinsiyet temsillerinde daha dengeli bir yaklaşım sergilendiğini ortaya koymaktadır.

"İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü" başlıklı çalışmasında, Özkan (2013), 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde okutulan ders kitabındaki görselleri incelemiştir. İncelenen ders kitaplarında genellikle erkek görsellerinin kadın görsellerine kıyasla fazla olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, mesleklere ilişkin temsillerde eşitlikçi olmayan bulgular saptandığı, ayrıca ders kitaplarındaki kadın aktörlerin konu içerikleriyle örtüşmediği ve görsellerin çoğunlukla rastgele seçildiği vurgulanmaktadır.

Sarıtaş ve Şahin (2018), hayat bilgisi ders kitapları üzerine yaptığı çalışmalarında, aile içinde kadınların daha fazla ev içi sorumluluklarda yer aldığı, çocuk bakımı ile ilgilendiği, ev dışında da çocuklarla, mutfakla bağlantılı olabilecek sorumluluklarının olduğu bulgulamaktadır. Erkeklerin ise ev içi ve ev dışı sorumluluklarda güç ve otorite içeren görevlerde temsil edildikleri vurgulanmıştır. Meslekler açısından ise kalıpyargısal temsilleri saptanmıştır.

Sönmez (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları, toplumsal cinsiyet bağlamında çeşitli değişkenler açısından çözümlenmiştir. Çalışmada, söz konusu ders kitaplarındaki metin ve görsellerde; bireylerle özdeşleştirilen nesne ve renklerin, bireylere atfedilen davranış kalıpları ve aile içi rollerin, meslek seçimlerinin, kişisel uğraşıların ve eylemlerin toplumsal cinsiyet temelinde nasıl farklılaştığı; bireylerin toplumun cinsiyet algısına bağlı olarak etkin veya edilgen konumlandırılma biçimleri; dilde yerleşik toplumsal cinsiyet kalıpyargısal ifadelerinin hangi değişkenlerle şekillendiği gibi unsurlar incelenmiştir. Araştırma bulguları, incelenen

ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin genel olarak duyarlı bir yaklaşımla ele alındığını, ancak bu duyarlılık düzeyinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

"İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Algısı" başlıklı çalışmasında, Demirdöven (2020), 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde okutulan Hayat Bilgisi ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında incelemiştir. Çalışmada, kitaplardaki metin ve görsellerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirebilecek olumsuz örneklerin yanı sıra bu eşitsizliği dengeleyici olumlu temsillerin de mevcut olduğu belirtilmektedir.

Doğanay ve Çopur (2021) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında İşlenen Aile İçi Rollerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan ilkokul Hayat Bilgisi ders kitaplarının "Evimizde Hayat" ünitesi, aile içi rollerin toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulguları, kitaplarda ağırlıklı olarak çekirdek aile yapısının temsil edildiğini; geniş aileye kısmi gönderimler yapıldığını, ancak tek ebeveynli aile modellerinin hiçbir şekilde yer almadığını ortaya koymaktadır. Görsel ve metinsel içeriklerde, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde kadınların ev içi sorumluluklarla (temizlik, yemek, çocuk bakımı) ilişkilendirildiği; erkeklerin ise ailenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan, kamusal alanda etkin rollerle temsil edildiği vurgulanmaktadır.

Subaşı (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise Türkiye ve İran'daki resmî okullarda okutulan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsel temsiller, toplumsal cinsiyet rolleri açısından karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırmada toplumsal cinsiyet temsili sıklığı, meslekler ve eylemler olmak üzere üç ana ulam üzerinden yapılan incelemeler, her iki ülke kitabında da erkek aktörlerin görsel yoğunluk, mesleki temsil ve eylem çeşitliliği açısından kadınlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının eğitim materyallerinde hâkim olduğuna işaret etmekle birlikte, bazı modern aile dinamiklerinin ve kadınların geleneksel olmayan mesleklerde temsil edildiği örneklere de bulgulanmıştır. Araştırma, kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmeye yönelik adımların sınırlı düzeyde kaldığını, ancak kısmi iyileşmelerin de kayda değer olduğunu ortaya koymuştur.

Erbuyurucu ve Deniz (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İstanbul Sözleşmesi'nin yürürlüğe girişi öncesi (2011-2013) ve sonrası (2016-2020) dönemlerinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında görsel ve metinsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, İstanbul Sözleşmesi sonrasında hazırlanan kitaplarda sözleşmenin hedefleriyle uyumlu kapsamlı düzenlemelerin eksik kaldığını ortaya konmaktadır. İncelenen ulamların bazılarında olumlu gelişmeler gözlense de erkeklerin temsil oranının kadınlara kıyasla belirgin şekilde yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Bölüm 2.5'te küresel ve ulusal düzlemde ders kitapları ve toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalara değinilmiştir. Bir sonraki bölümde Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar sunulmaktadır.

2.5. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

"İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme" adlı çalışmada, Esen ve Bağlı (2002), ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl temsil edildiği ele alınmaktadır. Esen ve Bağlı (2002), ilköğretim ders kitaplarında yer alan kadın ve erkek görsel temsillerini toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında inceleyerek, ders kitaplarının cinsiyet temelli kalıpyargıları nasıl yeniden ürettiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, ilköğretim birinci sınıf ABECE ve Türkçe kitaplarında yer alan yetişkin aktörlerin ev içi ve kamusal alandaki konumları karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kadın figürlerin büyük ölçüde ev ortamında ve çocuk bakımıyla ilişkilendirildiği, erkek figürlerin ise toplumsal yaşamın merkezinde (iş hayatı, toplumsal etkinlikler vb.) temsil edildiği bulgulanmıştır. Bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin (kadının "özel alan", erkeğin "kamusal alan" ile sınırlandırılması) eğitim materyallerinde sürdürüldüğü vurgulanmaktadır.

"İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışmasında, Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet temsillerinin

kalıpyargılar bağlamında incelemiştir. Çalışmada, erkek karakterlerin metinlerde ve görsellerde kadınlara kıyasla niceliksel olarak daha fazla yer aldığı belirtilmiştir. Mesleki roller bağlamında ise toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının sürdürüldüğü ortaya konmuştur. Ayrıca, kadının zayıf ve ev içinde, erkeğin ise güçlü ve ev dışında temsil edildiği bulgulanmıştır.

Kitiş Çınar (2013), "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" adlı yüksek lisans tezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından onaylanan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsel ve metinleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelemiştir. İncelenen kitaplardaki bulgular, görsel ve metinlerde kızların sayısının oğlanlardan, kadınların sayısının ise erkeklerden daha az olduğunu göstermekte ve toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel kalıpyargılara uygun şekilde kurgulandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, kadınların büyük ölçüde annelik, hemşirelik ve öğretmenlik gibi toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla ilişkili rollere temsil edildiği vurgulanmaktadır.

"Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Cinsiyet İfadeleri ve Toplumsal Cinsiyet Rolleri" başlıklı yüksek lisans tezinde Yeşil (2014), ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ifadelerini ve rollerini incelemiştir. Araştırmada, metinlerin yanı sıra görseller de incelenmiştir. Çalışmada Türkçe ders kitaplarında önceki dönemlere kıyasla toplumsal cinsiyet duyarlılığının arttığı, ancak bu gelişimin henüz yeterli düzeye ulaşmadığı vurgulanmaktadır.

Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)'ın Türkiye tarafından onaylanması öncesinde ve sonrasında okutulan Türkçe ders kitaplarını inceleyen Kükrer (2015), çalışmasında, söz konusu kitaplarda cinsiyetçi kalıpyargılar ve eşitsizlikleri üreten unsurların olduğunu bulgulamıştır. Ancak, CEDAW'ın onaylanması sonrasında yayımlanan Türkçe ders kitaplarında, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik ilerlemelerin gözlemlendiği de vurgulamaktadır.

Çeçen (2015), Koza ve MEB yayınlarına ait sekizinci sınıf Türkçe ders kitapları toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelemiştir. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde kadın ve erkek figürlerinin temsilinde dengeli bir dağılım yapılmadığını ve kitaplarda erkekler lehine bir dağılım olduğunu belirtmektedir. Kadın ve erkek figürlerin metinlerde kullanım oranlarına bakıldığında, erkeklerin temsil oranı kadınlardan daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca incelenen kitaplarda

kadınların sadece aile içi rollerde değil, onları toplumsal yaşama da dâhil eden roller içinde yer aldıkları, bunun yanı sıra, erkeklere de aile içinde roller, görev ve sorumluluklar verildiği vurgulanmaktadır.

Özer, Karataş ve Ergun (2019), çalışmasında, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metin karakterlerini ve görselleri incelemiştir. Çalışma bulguları, incelenen ders kitaplarında erkek karakterlerin sayısal olarak belirgin bir üstünlük sergilediğini ortaya koymaktadır. Renk kullanımında cinsiyet temelli bir ayrım saptanmamıştır. Ayrıca, incelenen kitaplarda kadınlar kadınsı ve erkeksi renklerle, erkekler de erkeksi ve kadınsı renklerle ilişkilendirilmiştir.

Özmeriç Taştekin (2019), "İlkokul Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsilleri: Nicel Bir İçerik Çözümlemesi" başlıklı çalışmasında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde kullanılan Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlenmiştir. Çalışma bulguları, metinlerdeki toplumsal cinsiyet dağılımının sayısal olarak dengeli olduğunu göstermekle birlikte, Hayat Bilgisi ve Türkçe kitaplarında kadınların kamusal alanda kalıpyargısal ve ayrımcı temsillerle sunulduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, toplumsal cinsiyet ilişkin temsillerin metinlerde ve görsellerde eşitsizliği pekiştirecek şekilde yer aldığını vurgulamıştır.

"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet" başlıklı çalışmasında Aydın (2019), erkek temsillerinin sayısal olarak kadınlara kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Kadınların ev içi mekânlarda ve ev içi işlerle ilişkilendirildiği, erkeklerin ise açık alan etkinlikleriyle ilişkilendirildiği ortaya koymuştur. Ayrıca, kadın aktörlerin tüketim odaklı bağlamlarda, erkeklerin ise üretim ve kamusal etkinliklerde temsil edildiğini vurgulamıştır.

Özdemir (2019) tarafından yürütülen "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Göndermeleri Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmada, 5-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görseller incelenmiştir. Çalışma bulguları, erkeklerin genellikle kalabalık gruplar veya tek başına kamusal alanlarda etkin rollerde temsil edildiğini; kadınların ise aile, çocuk ve yetişkinlerle etkileşimli ev içi bağlamlarla sınırlandırıldığı göstermektedir. Ayrıca,

metinlerdeki ana ve yan karakterlerin çoğunun yetişkin erkeklerden oluştuğu vurgulanmaktadır.

Bir sonraki bölümde ders kitaplarını eleştirel bir bakış açısıyla incelemek için araçlar sunan ESİ ve bu çalışmanın yöntemsel çerçevesini oluşturan STY ve ÇKESÇ kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ELEŞTİREL SÖYLEM İNCELEMELERİ, SÖYLEM TARİHSEL YAKLAŞIM ve ÇOK KİPLİ ELEŞTİREL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

3.1. ELEŞTİREL SÖYLEM İNCELEMELERİ

ESİ, tarihsel olarak Birleşik Krallık'taki East Anglia Üniversitesi'nde geliştirilen Eleştirel Dilbilim'den (ED) doğmuştur. İlk olarak Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ESÇ) olarak adlandırılan kuram, zaman içerisinde alanın kuramsal ve yöntemsel çeşitliliğini daha bütüncül biçimde yansıttığı gerekçesiyle, bu doğrultuda çalışan araştırmacılar tarafından giderek artan biçimde ESİ üst başlığı altında kavramsallaştırılmaya başlanmıştır (Flowerdew ve Richardson, 2018: 2). Van Dijk'ın belirttiği üzere, bu adlandırma değişikliğinin gerekçesi, ESÇ'nin zamanla yalnızca uygulamaya dönük çözümleme etkinlikleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda felsefi temelleri, kuramsal açılımları, yöntemsel çeşitliliği ve uygulamaya ilişkin gelişmeleri de kapsayan daha geniş ve çok katmanlı bir araştırma bütünlüğüne dönüşmesidir (van Dijk, 2015: 466).

ESİ, dilin kullanımına disiplinler arası bir yaklaşım sunmakta ve söylemin toplumsal süreçlerde, yapılarda ve toplumsal değişimde nasıl rol oynadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. ESİ, toplumsal kuramlardan büyük ölçüde yararlanmakta ve ideoloji, güç ve eşitsizlik gibi konuları çalışma alanının merkezine yerleştiren, bağlamsal olarak eleştirel bir dilbilim yaklaşımı geliştirmeyi hedeflemektedir. ESİ'nin kapsamı yalnızca dilsel çalışmalarla veya temelde deneysel ve çözümleyici araştırmalarla sınırlı değildir. Ancak diğer söylem çözümlemesi yaklaşımları gibi ESİ de metni temel çözümleme birimi olarak alarak gerçek dünyadaki dil kullanım örneklerini inceleme ilkesine dayanmaktadır. ESİ araştırmacıları, dili bir toplumsal kılgı biçimi olarak görmekte ve odak noktalarının dilin kullanım bağlamları olduğu konusunda birleşmektedir (Flowerdew ve Richardson, 2018: 1). Fairclough'a (2020) göre, "dil kullanımı, en yaygın toplumsal davranış biçimidir".

ESİ kapsamındaki başat yaklaşımların beş ortak özelliği bulunduğu söylenebilir. İlk özellik, tüm yaklaşımlarda metnin üretilme ve tüketilme şekli, toplumu şekillendiren önemli bir toplumsal kılgı olarak kabul edilmektedir. İkinci

özellik ise söylemin her zaman toplumsal yapıları yansıttığı ve ayrıca bu toplumsal yapılara katkı sağladığı varsayılmaktadır. Üçüncü özellik, söylemin toplumsal bağlamında somut, dilsel, metinsel olarak çözümlenmesidir. Dördüncü özellik, söylemsel kılgıların farklı toplumsal gruplar arasında eşitsizlik yaratmaya ve oluşturmaya yardımcı olmasıdır. Son özellik ise, ESİ'nin siyasal olarak tarafsız bir süreç olmamasıdır; daha ziyade, ESİ'yi yürütürken, araştırmacı mutlaka ezilen toplumsal grupların ve gerekli değişimi savunucuların tarafında yer almaktadır (Jørgensen ve Phillips, 2002; Ercan ve Danış, 2019; Şah, 2020).

ESİ, kuram odaklı değil problem odaklıdır ve dil kullanımının gizli özelliklerini ortaya çıkarmayı, diğer bir deyişle, dil kullanımında örtük olanı açık hale getirmeyi hedeflemektedir. ESİ, dilsel çalışmalar dışında antropoloji, işletme, coğrafya, sağlık, medya, psikoloji ve turizm gibi farklı alanlarda da uygulanmaktadır. Bu anlamda son derece disiplinler arası bir girişimdir (Flowerdew ve Richardson, 2018: 1). Bu bağlamda, ESİ, tek bir söylem çalışması yöntemi değil, farklı ancak örtüşen yöntemlere sahip çeşitli yaklaşımlar bütünüdür.

ESİ, söylem ve toplum arasındaki ilişkiyi eleştirel olarak incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Jørgensen ve Phillips, 2002). Ayrıca, dil kuramlarını toplumsal kuramlarla ilişkilendirmeyi amaçlar. Bu kuram, söylemi hem yazılı hem de sözlü biçimlerde dil olarak; kültürü ise toplumu hem şekillendiren hem de yansıtan bir toplumsal kılgı olarak ele almaktadır. Fairclough, söylemi "toplumsal bir kılgı biçimi olarak dil" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım; (i) dilin toplumsal yapıdan ayrılamayacağını, toplumun ayrılmaz bir parçası olduğunu; (ii) dil kullanımının toplumsal bir kılgı olduğunu; (iii) dilin toplumsal koşullar tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir (Fairclough, 1992: 22). Buna göre, dil ile toplum arasındaki ilişki eytişimsel ve içseldir; diğer bir deyişle, dilsel olgular toplumsal süreçlerle belirlenirken, toplumsal süreçler de dil aracılığıyla gerçekleşir.

Fairclough, metni "üretim sürecinin bir ürünü" olarak nitelendirirken, söylemi metnin yalnızca bir parçası olduğu daha geniş toplumsal etkileşim süreci olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, metin çözümlemesi, söylem çözümlemesinin sadece bir bileşenini oluşturur; çünkü söylem, metinle birlikte üretim ve yorumlama süreçlerini de kapsayan daha geniş bir toplumsal etkileşimin yansımasıdır (Fairclough, 1992:24). Fairclough (1992), üretim ve yorumlama süreçlerinin toplumsal bağlamla olan

ilişkisine vurgu yapmaktadır. Toplumsal koşullar, üyelerin kaynaklarını (yani uzun süreli bellekte depolanan zihinsel temsilleri) ve metinlerin üretim ile yorumlanma biçimlerini belirleyici niteliktedir. Fairclough'ın (1992) çözümlemesi üç temel aşamadan oluşmaktadır. (i) Metin çözümlemesi, metnin biçimsel özelliklerinin detaylı bir şekilde betimlenmesini içerir; (ii) yorumlama, metin ile etkileşim arasındaki ilişkinin; metnin hem bir üretim ürünü hem de yorumlama kaynağı olarak ele alınmasını içerir; (iii) açıklama, toplumsal bağlam ile etkileşim arasındaki ilişkinin, üretim ve yorumlama süreçlerinin toplumsal belirleyicileri ve etkileri üzerinden açıklanmasıdır.

Bu açıdan, ESİ, toplumu söylem üzerinden incelemekte ve söylemi tarihsel, toplum-politik ve kültürel temelleri üzerinden bağlamsallaştırmaktadır. Söylem ve dil diyalektik bir ilişki içinde görülmektedir: toplumsal yapılar söylemi etkiler, söylem de toplumsal yapıyı etkiler. İlk düzeyde, bireyler söylemsel özneler olarak eylemde bulunabilse de bu etkinlik, toplumsal normlar, ideolojiler ve güç ilişkilerinin belirleyici çerçevesi içerisinde sınırlandırılmaktadır. İkinci düzeyde ise söylem(ler), yalnızca toplumsal gerçekliği temsil etmekle kalmayıp, toplumsal dünyaları ve ilişkileri yeniden üretmektedir; örneğin, doktor-hasta etkileşimleri belirli öngörülebilir kalıplar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Söylem aynı zamanda bilgi ve anlam üretiminde temel bir bileşen olarak işlev görmektedir (Flowerdew ve Richardson, 2018: 2). Bu bağlamda, ESİ, eşitsizlik ve güç ilişkilerine odaklanarak söylemin uyguladığı toplumsal normları eleştirel olarak araştırmayı ve bu normlara meydan okumayı amaçlamaktadır (Wodak, 2015; Van Dijk, 2015). ESİ kapsamında söylemin kavramsallaştırılması, yalnızca dilsel göstergelerle sınırlı kalmayıp, görsel ve işitsel dizgeler de dahil olmak üzere çok kipli gösterge dizgelerini kapsamaktadır. Nitekim, güncel ESİ yaklaşımları, söylemin çok kipli doğasına özel bir vurgu yapmaktadır (Machin ve Mayr, 2012).

Söylemler, taşıdıkları ideolojiler ile bunların dilsel ve diğer göstergebilimsel yapılar aracılığıyla ortaya çıktıkları biçimler üzerinden tanımlanabilir. Bu çerçevede, neoliberal, ırkçı, cinsiyetçi ve göçmen karşıtı söylemler başta olmak üzere, toplumsal güç ilişkilerini ve düzen kurucu yapıları yeniden üreten söylemsel örüntüler incelenebilir. Söylemler, belirli toplumsal gruplara ait inanç ve değerler bütünü olan ideolojiler tarafından desteklenmektedir (Flowerdew ve Richardson, 2018).

İdeoloji, toplumsal dünyamızdaki bireylerle kurduğumuz ilişkileri ve etkileşime girdiğimiz söylemsel kılgıları biçimlendirici bir işlev taşımaktadır. O, yalnızca bireysel deneyimler aracılığıyla oluşan düşüncelerin ötesine geçerek, ortak anlam üretim süreçlerinin bir parçası olarak işlev görür. Voloşinov'un (1986) belirttiği üzere, ideoloji ve onun göstergeleri "toplumsal etkileşim süreciyle gelişir ve belirli bir zaman dilimi ile toplumsal grubun bakış açısı çerçevesinde tanımlanmaktadır". Thompson (1990), ideoloji ve kültür kavramlarını, bu kavramlar arasındaki ilişkileri ve kitle iletişiminin belirli yönleriyle bağlantılarını ele almaktadır. Thompson'a (1990) göre ideoloji, simgesel biçimlerin toplumsal dünyada dolaşıma girdiği toplumsal biçim ve süreçleri göstermektedir. İdeolojinin incelenmesi ise anlamın çeşitli simgesel biçimler aracılığıyla nasıl kurulduğu ve aktarıldığının incelenmesi olarak ele almaktadır (aktaran Wodak, 2002: 9).

ESİ, dilin çeşitli toplumsal kurumlarda ideolojiyi nasıl araçsallaştırdığını incelemektedir. ESİ açısından ideoloji, eşitsiz güç ilişkilerinin kurulması ve sürdürülmesinin önemli bir aracıdır. Bu bağlamda, ESİ'nin amaçlarından biri, ideolojileri açığa çıkararak söylemleri "gizemden arındırmak"tır (Wodak, 2002:10).

Van Dijk (2006), dil, ideoloji ve siyaset arasındaki ilişkileri şu biçimde tanımlamaktadır. Ona göre, siyaset, kılgıları neredeyse tamamen söylemsel olan toplumsal alanlardan biridir ve siyasal biliş tanım gereği ideolojik temellidir. Ayrıca siyasal ideolojiler büyük ölçüde söylem aracılığıyla yeniden üretilir. Bu tanım, söz konusu olguların yalnızca birbirleriyle ilişkili olmadığını, aynı zamanda karşılıklı olarak hem yapılandırıldıklarını hem de yeniden üretildiklerini ortaya koymaktadır.

Van Dijk, ideolojiyi Marksistlerin "yanlış bilinç" tanımından bağımsız, nesnel bir bakış açısıyla ele almakta ve ideolojiyi "bir grubun olgusal ve değer yüklü inançlarının (yani bilgi ve görüşlerinin) bütünü" olarak tanımlamaktadır (van Dijk, 1998: 48). Benzer biçimde, ideoloji "bir toplumsal grubun paylaştığı toplumsal temsillerin temelidir" (van Dijk, 2006). Van Dijk'in (1998) ideoloji kavrayışı toplumsal-bilişseldir; ideolojiler hem zihinsel hem de toplumsal varlığa sahiptir. Bu bağlamda, ideolojilerin bireylerin zihninde dağılımı, etkileşim, algı veya söylem aracılığıyla aktarılmasını gerektirir. Başka bir deyişle, ideolojiler bireysel olarak edinilir, ancak söylem ve toplumsal kılgılar aracılığıyla toplumsal olarak yeniden üretilir. İdeolojilerin bilişsel varlığı, uzun süreli bellekte depolanan toplumsal inanç

dizgelerinde somutlaşmaktadır. Van Dijk, ideolojilerin grup üyeleri tarafından paylaşılan toplumsal temsillerin tutarlılığını düzenleyen ilkeleri içerdiğini ve örneğin ırkçı bir ideolojinin göç veya olumlu ayrımcılık gibi özgül tutumları yönetebileceğini belirtmektedir (van Dijk, 1998: 48).

İdeolojiler yalnızca dünya görüşlerini değil, aynı zamanda grup üyelerinin söylemlerini ve toplumsal kılgılarını da denetler. İdeolojiler, işlev gösterdikleri toplumsal alana göre sınıflandırılabilir; siyasal, eğitimsel, hukuki, dini veya sağlık ideolojileri (van Dijk, 1998). Van Dijk (1998), ideolojik çözümlemenin yalnızca anlam çözümlemesiyle sınırlandırılamayacağını vurgular çünkü temeldeki zihinsel modeller, söylem yapılarına dönüştürülmekte ve bağlam modelleri, söylemin toplumsal uygunluğunu denetlemektedir. İdeolojik temelli zihinsel modeller, söylem yapılarının biçim, anlam ve eylem boyutlarında kendini gösterebilir. Van Dijk, ideolojik kutuplaşma ve benzeri yapılarla uyumlu stratejileri, iç grup ve dış grubun olumlu/olumsuz özelliklerini vurgulayan veya yumuşatan ses tonu, vurgu, cümle yapısı (edilgenlik), sözcük seçimi, örtük anlamlar, sözbilimsel araçlar (eğretilemeler) ve etkileşimsel yönetim (nezaket kuralları) üzerinden uygulanabilir biçimde açıklamaktadır (Van Dijk, 1998:317).

Bu bağlamda, bir ideoloji, belirli toplumsal grupların çıkarlarını pekiştirmek amacıyla yaygınlaştırılabilir ve "biz–onlar" ikiliğine dayanarak, iç gruplara olumlu, dış gruplara ise olumsuz temsiller üretebilir. Van Dijk (1998: 44), bu ideolojik temsili açıklamak üzere geliştirdiği çerçevede, belirli bir toplumsal grubun söylemsel temsillerini dört temel ilke üzerinden ele almaktadır: birincisi, iç gruba ait olumlu yönlerin ön plana çıkarılması; ikincisi, dış grubun olumsuz yönlerinin vurgulanması; üçüncüsü, iç grubun olumsuz yönlerinin hafifletilmesi; dördüncüsü ise, dış grubun olumlu yönlerinin etkisinin azaltılmasıdır (Van Dijk, 1998: 44). Bu çerçeve, ideolojinin söylem aracılığıyla hem grup kimliğini pekiştirme hem de toplumsal güç ilişkilerini yeniden üretme işlevini kavramsallaştırmak için bir araç olarak işlev görmektedir.

Toplumsal kılgı ve ilişkilerin bir diğer temel boyutu güç olarak ortaya çıkmaktadır. Foucault'ya (1980) göre güç, ESİ uygulayıcıları tarafından toplumda her yerde mevcut bir olgu olarak görülmekte ve seçkinler, güç uygulamaları aracılığıyla denetimi sürdürebilmektedir. Gramsci'nin (1971) hegemonya kavramı, gücün yalnızca

fiziksel zor kullanımı yoluyla değil, ideoloji ve söylem aracılığıyla nasıl örtük biçimde uygulandığını açıklamaktadır (aktaran Fontana, 2008: 86). Hegemonyanın sürdürülmesinde ise eğitim ve öğretimle ilgili süreçler önemli bir rol oynamaktadır.

Fairclough (2001), gücü söylemsel güç olarak adlandırmaktadır ve söylem ile güç arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere "söylemdeki güç" ve "söylemin ardındaki güç" olmak üzere iki ulam kullanmıştır. "Söylemdeki güç", söylemin gücün ve güç ilişkilerinin gerçekleştirildiği bir alan olduğunu anlamına gelmektedir. Örneğin, yüz yüze toplumsal etkileşimlerde güçlü katılımcılar, güçsüz olanların katkılarını sınırlandırmak üzere çeşitli araçlar kullanabilmektedir. Buna karşılık "söylemin ardındaki güç", söylemlerin örgütlenmesinin (türleri, kuralları ve normları dâhil olmak üzere) kurumsal düzen ve güç ilişkileri tarafından tanımlandığını ve düzenlendiğini belirtmektedir.

Söylemsel güç, bir yandan toplumsal aktörlerin anlamı yorumlama süreçlerinde yürüttükleri mücadeleler aracılığıyla, yani belirli bir söyleme kimlerin dahil edilip kimlerin dışlandığını belirleyen güç dinamikleri bağlamında söylemdeki güç (İng. power in discourse) olarak; diğer yandan, toplumsal aktörler üzerinde egemenlik kuran söylemsel kurallar ve yapısal normlar aracılığıyla, yani söylemin kendisindeki güç (İng. power of discourse) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, kurumlar hem toplumsal normlar olarak toplumsal etkileşimi önceden biçimlendiren bir söylem gücü işlevi görmekte, hem de kurumsallaşmış söylemler içinde aktörlerin söylemdeki gücü uygulayarak toplumsal karşılaşmaların yeniden düzenlenmesine olanak tanımaktadır (Holzscheiter, 2010). Bu bağlamda, dil, yalnızca kendi başına güç taşımamakta; gücü elinde bulunduranların dil kullanımına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, ESİ sıklıkla, toplumsal eşitsizliklerden etkilenenlerin bakış açısını benimsemekte ve eşitsizliklerin sürdürülmesinde sorumluluğu bulunan, aynı zamanda koşulları iyileştirme araç ve olanaklara sahip olan güç sahiplerinin dil kullanımını eleştirel biçimde çözümlemektedir (Wodak, 2002: 10).

ESİ kapsamındaki diğer başat kavram kimliktir. Kimlik, birey ve grupların kendini diğerlerine göre nasıl konumlandırdığıyla ilişkilidir. Akışkan ve çoklu olan kimlik, söylem tarafından şekillenmekte, reddedilmekte ya da kabul edilmektedir. Örneğin, hava yolu şirketleri, kabin memurlarını belirli bir toplumsal kimliği yansıtacak biçimde konumlandırarak, onları cinsel olarak çekici olarak algılanacak

şekilde sunabilir (Chiapello ve Fairclough, 2002'den aktaran Flowerdew ve Richardson, 2018: 4).

ESİ araştırmacılarını bir araya getiren bir diğer temel unsur, toplumsal düzeydeki eşitsiz güç dağılımını sorgulayan eleştirel yaklaşımıdır. Bu eleştiri yalnızca olumsuzlama işlevi taşımamakta, aynı zamanda özgürleştirici ve dönüştürücü bir işlev de üstlenmektedir. Reisigl ve Wodak (2001), eleştiriyi üç boyutta incelemektedir: (i) metin ya da söylem içinden yürütülen eleştiri, (ii) toplumsal-tanısal eleştiri ve (iii) ileriye dönük eleştiri. Her ne kadar eleştiri, tarihsel olarak demokrasi, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi Batı merkezli değerler çerçevesinde yürütülse de güncel yaklaşımlarda çok kültürlü ve çoğulcu bakış açıları giderek ön plana çıkmaktadır (Flowerdew ve Richardson, 2018: 5).

Bağlam, ESİ çerçevesinde merkezi bir öneme sahiptir; zira metin, ancak üretim, dağıtım ve tüketim süreçleriyle birlikte ele alındığında anlam kazanır. Fairclough, bu çerçevede üç düzeyli bir çözümleme önererek metin düzeyi, söylemsel kılgılar düzeyi ve toplumsal kılgılar düzeyini birbirine bağlamaktadır (Fairclough, 2013: 230). Wodak (2015) ise bağlamsal çözümlemeyi metnin yakın bağlamı, diğer metinlerle ilişkisi, üretim ve tüketim koşulları ile geniş toplumsal-politik yapı olmak üzere dört düzeyde incelemektedir. Van Dijk (2017), bağlamı toplum-bilişsel bir bakış açısıyla değerlendirerek, zihinsel modellerin metin ile toplumsal gerçeklik arasındaki aracılık işlevini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte, tarihsel çözümleme de ESİ'nin temel boyutlarından birini oluşturmaktadır; Fairclough (1992), toplumsal değişimi tarihsel bağlam içinde değerlendirirken, Wodak'ın (2015) Söylem-Tarihsel Yaklaşımı, tarihsel süreçlerin söylemsel yapılanmada oynadığı belirleyici rolü vurgulamaktadır.

ESİ, metin seçiminde yanlılığa açık olması, aşırı belirlenimci bir bakış benimsemesi ve sıradan bireylerin yorumlarını göz ardı etmesi gibi eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Bu sınırlılıkların aşılması amacıyla, veri toplama sürecinin şeffaf bir biçimde yürütülmesi, çoklu bakış açılarına yer verilmesi ve nicel yöntemlerle, örneğin derlem çözümlemesi ile desteklenmesi önerilmektedir. ESİ temelde nitel bir yaklaşım olarak yapılandırılmış olmakla birlikte, son dönemde nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin sağladığı verimlilikten de yararlanılmaktadır (Flowerdew ve Richardson, 2018: 7).

ESİ çerçevesindeki STY, dilsel veriyi üretildiği toplumsal-tarihsel bağlama yerleştirerek çözümleme olanağı sunmakta ve böylece çalışmanın temel amacı olan "incelenen dönemler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak" için uygun bir yöntemsel araç sağlamaktadır. Bir sonraki bölümde STY kapsamlı olarak açıklanmaktadır.

3.2. SÖYLEM TARİHSEL YAKLAŞIM

STY, ESİ'nin özgün kuramsal ve yöntemsel açılımlarından biri olarak konumlanmaktadır. Yöntem, ilk olarak 1986 yılında Kurt Waldheim'ın Avusturya'daki başkanlık seçim kampanyası sırasında yeniden görünür hâle gelen Yahudi karşıtı söylemin ve buna eşlik eden kalıpyargı örüntülerinin tarihsel izleklerini, söylemsel kökenlerini ve yeniden üretim biçimlerini çözümlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu öncül inceleme daha sonra farklı ırkçı ve önyargıya dayalı söylem biçimlerini kapsayacak biçimde genişletilmiştir. STY, ayrımcı ve önyargılı söylemlerin barındırdığı örtük kodları, gizil imaları ve dolaylı anlamlandırma düzeneklerini görünür kılmak üzere tasarlanmış bir çözümleme çerçevesidir (Başaran ve Ercan; 2022). Söz konusu yaklaşım, toplumsal değişimin devingen doğasını ve kimlik siyasetinin çoğul katmanlarını kuramsallaştırırken, çok sayıda toplum-politik, tarihsel ve bağlamsal düzlemi bütünleştirir ve bu bütünleşme sürecinde birden çok söylem türüne, kapsamlı büyük veri derlemlerine, ayrıca tartışmacı, sözbilimsel ve edimsel çözümlemenin kesiştiği disiplinler arası bir yöntemsel çerçeveye odaklanmaktadır (Wodak, 2015).

STY'ye göre, metin söylemin unsurlarından biridir ve söylem metinden ayrı düşünülemez (Kökpınar Kaya ve diğerleri, 2023: 12). Bu bağlamda, metin üretimi, birbirini karşılıklı olarak yapılandıran üç boyuttan oluşmaktadır (Wodak, 2015). Toplumsal–psikolojik boyut, metin üreticilerinin toplumsallaşma süreçleri boyunca içselleştirdikleri ve toplumsal tabaka konumu, toplumsal cinsiyet, kültürel birikim ile kişilik özellikleri gibi etkenlerle biçimlenen, çoğu zaman bilinçli ya da örtük biçimde işleyen stratejik örüntüleri göstermektedir. Bilişsel boyut, gerçekliğin anlamlandırılmasını sağlayan bilişsel düzenekleri oluşturan çerçeveler ile belirli durum ya da söylem örüntüleriyle ilişkili şemalara dayanmakta ve böylece olguların

zihinsel olarak kurularak metinselleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Dilsel boyut ise iletişimsel etkileşime katılan öznelerin rollerini, amaçlarını ve eylem akışlarını düzenleyen, hedef odaklı planlar ile yerleşik davranış kalıplarını temsil eden kurgusal örüntüler aracılığıyla metnin dilsel örgütlenişini belirler.

STY, yöntemsel açıdan üçgenleme ilkesini de benimser. Bu kapsamda, üçgenleme "söylemsel olguların, farklı disiplinlerden devralınan yöntemsel ve kuramsal bakış açıları aracılığıyla ele alınması" biçiminde tanımlanmaktadır (Meyer, 2001: 29). Başka bir deyişle, STY'nin doğası gereği disiplinlerarası olduğu vurgulanmaktadır. Bu disiplinlerarası tutum, bir yandan (i) dilsel ya da metin içi bağlamı, (ii) söylem, metin veya söylemler arasındaki metinlerarasılık ve söylemsel ilişkileri, (iii) söylemsel uygulamaların gömülü bulunduğu daha geniş toplum-politik ve tarihsel bağlamla ilişkili, dil dışı toplumsal değişkenleri kapsamlı biçimde dikkate almayı gerektirmektedir.

Çözümleme süreci ise üç temel aşamadan oluşur: *içerikler, stratejiler ve dilsel uygulamanın biçimleri*. İçerikler, özgül bir söyleme ait olup başka araştırma nesnelerine doğrudan aktarılmaya elverişli olmayan tematik örüntüleri temsil etmektedir. Stratejiler, belirli bir siyasi, psikolojik veya başka türden amaca ulaşmak üzere benimsenen planlar olarak işlev görmektedir (Wodak, 2001). Üçüncü bileşen olan dilsel uygulama veya gerçekleştirme araçları, edimsel, anlamsal, sözdizimsel, metinsel ve hatta sesbilimsel düzeyde her türlü dilsel öğeyi kapsayarak, söylemsel eylemlerin somut biçimlenmesini olanaklı kılmaktadır.

Ulusal kimliğin söylemsel inşası çözümlemesinde, Wodak (2001), ulusal birleşim, benzerlik, farklılık, süreklilik gibi kavramların kişisel, mekânsal ve zamansal gönderimler biçiminde inşa edilmesini sağlayan sözcüksel birimler ve sözdizimsel aygıtlara özellikle odaklanmaktadır. Ayrıca, gönderim veya diğer ifadelerdeki belirsizlik, örtmece, tereddüt, aksaklık, dil sürçmeleri, göndermeler, sözbilimsel sorular ve söylem temsili biçiminin, ulusal kimliğin söylemsel inşasında eşit derecede önemli olduğu belirtilmiştir. STY'nin önemli bir bileşeni ise, özellikle Van Leeuwen (1996) tarafından ayrıntılandırılan biçimde, Halliday'in Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'nde öne sürülen söylemde toplumsal aktörlerin temsiline ilişkin yaklaşımdır.

STY, Eleştirel Kuram'ın toplumsal-felsefik yönelimini dilbilimsel yönelim ile birleştirmektedir (Reisigl ve Wodak, 2001). Bu nedenle, STY birbiriyle bağlantı üç

açıdan oluşan toplumsal eleştiri kavramını benimsemektedir. *Metin ya da söylem içkin eleştiri*, metin ya da söylem içindeki yapılardaki tutarsızlıklaları, çelişkileri, çatışkıları (paradox) ve ikilemleri açığa çıkarmayı hedeflemektedir. *Toplumsal-tanısal eleştiri (socio-diagnostic)*, söylemsel kılgıların açık veya örtük ve büyük olasılıkla ikna edici ve yönlendirici boyutlarını açığa çıkarmaya amaçlar. Bu bağlamda, araştırmacı kendi arka planından ve bağlamsal bilgisinden yararlanmaktadır. Ayrıca, söylemsel olayı daha geniş bir toplumsal ve siyasi ilişkiler, süreçler ve koşullar çerçevesine yerleştirmektedir. Bu düzeyde, söylemsel olayları yorumlamak için toplumsal büyük ölçekli kuramlardan da yararlanır. Bu, STY'nin doğası gereği disiplinler arası olduğunu göstermektedir. *İleriye dönük eleştiri (İng. prognostic)*, iletişimi dönüştürmeye ve geliştirmeye katkı sağlamaktadır (örneğin, dildeki cinsiyetçi ifadelerin dönüşümü için kurumların (örneğin okullar) kullanabileceği yönergeler geliştirmek) (Reisigl and Wodak, 2001).

STY çevresinde, ideoloji, ilişkili zihinsel temsillerden, inançlardan, görüşlerden, tutumlardan, yargılardan ve değerlendirmelerden oluşan (çoğunlukla) tek taraflı bir bakış açısı veya dünya görüşü olarak tanımlanmaktadır. İdeolojiler, belirli toplumsal toplulukların üyeleri tarafından paylaşılmaktadır. İdeolojiler, aynı zamanda eşit olmayan güç ilişkilerinin söylem aracılığıyla inşa edilmesinin ve sürdürülmesinin önemli bir aracı olarak hizmet etmektedir. Bunu, hakimiyet ve gücü barındıran kimlik anlatıları kurarak veya belirli söylemlere veya kamusal alanlara erişimi kontrol ederek gerçekleştir (örneğin "kapı bekçiliği"). Böylece STY, dilbilimsel ve diğer göstergebilimsel uygulamaların bir dizi toplumsal kurumda ideolojiye aracılık etmesine ve yeniden üretmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, STY'nin en önemli amaçlarından biri, altta yatan ideolojileri çözerek belirli söylemlerin gücü ve hakimiyetini gizemden arındırmaktır (Wodak, 2015).

STY için dil kendi başına güçlü değildir, güçlü insanların onu kullanarak güç kazanması ve sürdürmesi için bir araçtır. Güç, farklı toplumsal konumlar üstlenen veya farklı toplumsal gruplara ait toplumsal aktörler arasındaki bakışımsız ilişkidir. Gücün uygulanma biçimleri, Wodak'ın (2015) vurguladığı üzere hem toplumsal hem de teknik düzlemlerde farklı araç ve yöntemler aracılığıyla kendini göstermektedir. Bunlar arasında, bir yandan fiziksel şiddet ve zor kullanımı, diğer yandan tehditler veya sözler aracılığıyla bireylerin davranışlarının düzenlenmesi ve denetlenmesi

(düzene sokan yönetim biçimleri), yetkiye dayalı bağlılık ve boyun eğme düzeneklerinin işletilmesi, ayrıca üretim araçları, ulaşım olanakları ve silahlar gibi araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilen teknik denetim süreçleri yer alır.

Güç ilişkileri, söylemsel düzlemlerde ya meşrulaştırılmakta ya da meşrulaştırılmamaktadır. Metinler, genellikle üstünlük sağlama ve hâkimiyet kurma çabaları doğrultusunda farklılaşan ideolojik çatışmaları görünür kılan toplumsal mücadele alanları olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, STY, gücün çeşitli görünüş ve kullanım biçimlerinde dilsel yapıların nasıl araçsallaştırıldığını açığa çıkarmaya odaklanır. Güç, yalnızca dilbilgisel yapıların aracılığıyla değil, aynı zamanda bir kişinin belirli bir metin türü veya söylem üzerindeki denetimi ve belirli toplumsal alanlara erişimi üzerinden de işlev kazanmaktadır (Wodak, 2015). Bu bağlamda, güç ilişkilerinin çözümlemesinde yalnızca dilsel yapılar değil, aynı zamanda toplumsal ve metinsel denetim düzenekleri de dikkate alındığından, STY bağlam ve söylemi çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almaktadır.

STY, bağlamın kavranması için dört boyutlu bir yaklaşımı benimsemektedir. Birinci boyut, dil veya metin-içi bağlam olarak adlandırılan yakın bağlamdır; ikinci boyut, sözceler, metinler, türler ve söylemler arasındaki metinlerarası ve söylemler arası ilişkilerden oluşur; üçüncü boyut, dil dışı toplumsal değişkenler ile belirli durumsal bağlamın kurumsal çerçevelerini kapsar; dördüncü boyut ise söylemsel kılgıların gömülü veya ilişkili olduğu daha geniş toplumsal, siyasal ve tarihsel bağlamı içerir (Wodak, 2015). Söylem ise bir yandan büyük ölçekli (İng. macro) konularla ilişkili olarak, geçerlilik iddialarına dayalı doğruluk ve normatif geçerlilik çerçevelerinde farklı bakış açılarına sahip toplumsal aktörleri içeren bir yapı olarak tanımlanırken diğer yandan belirli toplumsal eylem alanına yerleşmiş, bağlama bağımlı göstergesel uygulamalar topluluğu niteliği taşımakta ve hem toplumsal olarak inşa edilmiş hem de toplumsal olarak inşa edici bir işlev görmektedir (Reisigl ve Wodak, 2001).

STY, büyük ölçekli konularla ilişkililiği, çoklu bakış açılarını ve savlamayı söylemin kurucu öğeleri olarak ele almakta ve böylece söylemi kapalı, durağan bir yapı olarak değil, sürekli yeniden yorumlanmaya ve üretime açık, dinamik bir göstergesel varlık olarak değerlendirmektedir (Wodak, 2015). Bu bağlamda, STY, söylem ve metin kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Söylem, bilgi ve yapısal

örüntülerin ve ortaklıkların bütünsel bir göstergesi olarak ortaya çıkarken; metin, söz konusu söylemin özgün ve benzersiz bir biçimde gerçekleşmesini temsil eder ve metinler, ait oldukları metin türleri çerçevesinde konumlanır (Wodak, 2015). Dolayısıyla, örneğin toplumsal cinsiyet üzerine inşa edilen bir söylem, ders kitaplarından televizyon tartışmalarına ya da alan uzmanlarının açıklamalarına kadar uzanan çok çeşitli metin türlerinde ve metinlerde incelenebilir. Ayrıca, STY yalnızca sözceler, metinler, türler ve söylemler arasındaki metinlerarası ve söylemler arası ilişkileri değil, aynı zamanda dil dışı toplumsal değişkenleri, kurumsal tarihleri ve belirli durumsal çerçeveleri de kapsamlı biçimde dikkate almaktadır. Bu çok katmanlı ve çok düzeyli çözümleme, söylemlerin, türlerin ve metinlerin toplumsal-siyasal dönüşümünü ve dinamik etkileşimlerini açığa çıkarmayı mümkün kılmaktadır (Wodak, 2015). Dolayısıyla, çok katmanlı bağlam ve söylem odaklı bu çözümleme yaklaşımı, yalnızca söylemin yapısal ve toplumsal boyutlarını anlamakla kalmayıp, aynı zamanda grup kimliklerinin, özellikle "BİZ" ve "ONLAR" ayrımlarının, söylem aracılığıyla nasıl inşa edildiğini de incelemeyi olanaklı kılmaktadır.

İç ve dış grupların inşası, zorunlu olarak, olumlu kendilik sunumu ve diğerlerinin olumsuz sunumu stratejilerinin kullanımını gerektirmektedir. STY kapsamında olumlu benlik ve olumsuz öteki sunumuyla ilgili olan beş tür söylemsel strateji öne sürülmüştür. Bu söylemsel stratejiler, içerme ya da dışlamanın ve kimlik inşalarının meşrulaştırılmasının temelini oluşturmaktadır. 'Strateji' genel olarak, belirli bir toplumsal, siyasal, psikolojik veya dilsel hedefe ulaşmak için benimsenen söylemsel uygulamalar da dahil olmak üzere (az/çok doğru ve az/çok kasıtlı) bir uygulama planı olarak tanımlanabilir (Wodak, 2015). STY kapsamında incelenen stratejiler *adlandırma, yükleme, savlama, bakışaçılandırma ve yumuşatma/pekiştirme* olarak belirlenmiştir (Wodak, 2015).

Savlama, konuşucunun doğruluk ve normatif haklılık iddialarını gerekçelendirme ya da sorgulama sürecidir ve bu bağlamda konu alanları ve safsatalar gibi araçlarla gerçekleşmektedir. *Bakışaçılandırma*, konuşucunun olaylara veya konulara hangi bakış açısından yaklaştığını, ne ölçüde katılım gösterdiğini ya da mesafe koyduğunu ifade etmektedir; bu strateji, gösterici ifadeler, dolaylı/dolaysız anlatım, eğretilemeler ve bürün gibi dilsel araçlarla gerçekleşmektedir. *Yumuşatma ve pekiştirme* ise sözcelerin edimsel gücünü ayarlayarak bilgi değerini ve yükümlülük

derecesini değiştirmeyi amaçlar; bu strateji, küçültme ya da büyültme, kipler, ilgeçler, tereddüt ifadeleri, abartma, dolaylı söz eylemler ile söyleme, hissetme, düşünme eylemleri gibi araçlarla gerçekleşir. Daha önce belirtildiği gibi, bu tezde ders kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin temsillerin toplumsal aktörler bağlamında nasıl sunulduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda, toplumsal aktörlerin dilsel düzeyde nasıl adlandırıldığı ve onlara hangi niteliklerin yüklendiğini çözümlemeyi sağlayan adlandırma ve yükleme stratejilerine odaklanılmıştır. Aşağıda Tablo 1'de STY kapsamında adlandırma ve yükleme stratejileri açıklanmaktadır.

Tablo 1. STY Kapsamında Adlandırma ve Yükleme Stratejileri

Strateji	Amaçlar	Dilsel Kaynaklar
Adlandırma	Toplumsal aktörleri, nesneleri, olguları, olayları, süreç ve eylemleri söylemsel olarak inşa etme	Üyelik ulamlama araçları, gösterici sözcükler, antroponim vb. Eğretilemeler, düzdeğişmeceler ve kapsamlayış/ad aktarması gibi değişmeceli dil kullanımları Süreçleri ve eylemleri belirtmek için kullanılan eylemler ve adlar
Yükleme	Toplumsal aktörleri, nesneleri, olguları, olayları, süreç ve eylemleri söylemsel olarak nitelendirme (daha az ya da daha fazla olumlu ya da olumsuz)	Basmakalıp, değerlendirici olumlu ve olumsuz özellik yüklemeler Açık yüklemler ya da yüklemleyici adlar/sıfatlar/ adıllar Eşdizimlilik Açık karşılaştırmalar, benzetmeler, eğretilemeler ve diğer sözbilimsel ifadeler (düzdeğişmeceler, abartmalar, arıksayış (litotes), örtmeceler gibi) Kinaye, çağrışımlar, önvarsayımlar/ imalar ve diğerleri

Kaynak: Wodak, 2001: 73

Adlandırma stratejisinin üyelik ulamları oluşturmakla ilişkili olduğu söylenebilir. Sacks'e (1972; 1989) göre, üyelik ulamları, insanları tanımlama ve onların yerel, durumsal eylemlerini anlamlandırma aracı olarak kullanılan

sınıflandırmalar olarak tanımlanabilir. Sacks'e (1972) göre, üyelik ulamlama aracı, "ulam kümeleri (İng. collection)" ve "uygulama kuralları" olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Ulam kümeleri, birbiriyle ilişkili ulamları içerir. Örneğin, "cinsiyet" ulam kümesi "kadın" ve "erkek" ulamlarını; "aile" ulam kümesi "anne", "baba", "çocuk" gibi ulamları; "meslek" ulam kümesi "doktor", "öğretmen", "mühendis" gibi ulamlarını içermektedir. Uygulama kuralları ise, bu ulamların nasıl kullanıldığını ve yorumlandığını belirleyen kurallardır. Sacks (1972), bu kuralları ekonomi kuralı ve tutarlılık kuralı olarak tanımlamıştır. Ekonomi kuralına göre, tek bir ulam, bir kişiyi tanımlamak için yeterli olabilir. Tutarlılık kuralına göre ise, bir kişi bir ulama yerleştirildiğinde, diğer kişiler de aynı ulam kümelerinden ulamlarla tanımlanma eğilimindedir.

Sacks'ın çalışmalarını geliştiren Schegloff (2007), üyelik ulamlama araçlarının etkileşimsel bağlamda nasıl kullanıldığını incelemiş ve bu araçların konuşma düzeninin inşasındaki rolünü vurgulamıştır. Schegloff'a göre, üyelik ulamları, etkileşim içinde sürekli olarak tartışılır ve yeniden üretilir. Bu tartışma süreci, toplumsal düzenin küçük ölçekli düzeyde nasıl inşa edildiğini anlamak açısından önemlidir.

Üyelik ulamlama araçları kavramının temel bileşenlerinden biri, ulam-bağlı etkinlikler (category-bound activities) kavramıdır. Bu kavram, belirli ulamlara bağlı olarak beklenen davranışları ve eylemleri ifade eder. Örneğin, "anne" ulamı, "çocuk bakımı", "yemek pişirme" gibi etkinliklerle ilişkilendirilirken; "baba" ulamı, "para kazanma", "tamir işleri" gibi etkinliklerle ilişkilendirilebilir. Bu ulam-bağlı etkinlikler, toplumsal beklentileri ve normları yansıtır ve toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında önemli bir rol oynar. Sacks, ulam-bağlı etkinliklerin, ulamların anlaşılmasında ve yorumlanmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sacks'a göre, ulam-bağlı etkinlikler, ulamların "doğal" ve "normal" olarak algılanmasına katkıda bulunur ve bu nedenle, toplumsal düzenin doğallaştırılmasında ve meşrulaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Sacks, 1972).

Bir diğer önemli kavram, ulam çiftleri (İng. standardized relational pairs) kavramıdır. Bu kavram, birbirleriyle ilişkili ulam çiftlerini ifade eder. Örneğin, "anne-çocuk", "doktor-hasta", "öğretmen-öğrenci" gibi ulam çiftleri, belirli hak ve sorumlulukları içeren ilişkisel bir bağı ifade eder. Bu ulam çiftleri, toplumsal

etkileşimlerde karşılıklı beklentileri ve yükümlülükleri belirler. Sacks, ulam çiftlerinin, toplumsal etkileşimlerde karşılıklı beklentileri ve yükümlülükleri belirlediğini vurgulamıştır. Sacks'a göre, ulam çiftleri, toplumsal düzenin inşasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar ve bu nedenle, toplumsal düzenin anlaşılmasında ve yorumlanmasında önemli bir çözümleme aracı sunmaktadır (Sacks, 1972).

Fairclough'a (1992) göre, sözcük düzeyinde, sözcüklerin deneyimsel değerleri, dünyanın temsiliyle ilişkilidir. Örneğin, bazı sözcükler doğrudan ideolojik çıkarımlara sahiptir ve açıkça bir ideolojik tarafa aittir. Örneğin, dayanışma (İng. solidarity) sözcüğü daha çok sol kanat ideolojiye aittir. Öte yandan, bazen ideolojik çıkarımlar, ulamlama şemalarını işaret eden eşdizimlilik veya birlikte kullanım sonucu ortaya çıkmaktadır. Fairclough, sözcük dağarcığının yapısının altında yatan ideolojik çıkarımları şu şekilde açıklamaktadır: "...ulamlama şeması, gerçekliğin belirli bir ideolojik temsiline dayanan ve o gerçekliğin bir boyutunu bölümlemenin özel bir yolunu oluşturmaktadır. Bu şekilde, "sözcük dağarcığının yapısı ideolojik temellidir" (Fairclough, 1992: 115). Fazla sözcük kullanımı (İng. overwording) da gerçekliğin bir boyutuna aşırı odaklanmayı göstermektedir (örneğin, kadın doktor). Bu durum, yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı veya belirli sözcüklerin tekrarına başvurulması yoluyla gerçekleştirilebilir. Anlam ilişkileri, eşanlamlılık, altanlamlılık ve karşıt anlamlılık çerçevesinde izlenebilir. Örneğin, eşanlamlı sözcüklerin seçimi, ya ideolojiyi metin içine yerleştirmeye hizmet etmekte ya da ideolojinin kendisini metin aracılığıyla üretmesini sağlamaktadır.

Üyelik ulamlama araçları aracılığıyla adlandırma stratejisi kapsamında toplumsal aktörlerin nasıl inşa ve temsil edildiği ortaya çıkarılabilir (örneğin iç ve dış grupların yaratılması gibi). Bu inşa, eğretilemeler, düzdeğişmeceler ve bütünü temsil eden bir parça (pars pro toto) veya parçayı temsil eden bir bütün (totum pro parte) şeklindeki kapsamlayış dahil olmak üzere bir dizi ulamlama aracıyla yapılmaktadır (Wodak, 2015). Ayrıca van Leeuween'in belirttiği üzere, özgülleştirme (İng. specification) ve benzeştirme (İng. assimilation) stratejileri, bireysel ve kapsayıcı temsil arasındaki farkı belirtmektedir. "Başkan Jokowi" gibi bireysel adlandırmalar belirginleştirmeyi gösterirken, "seçmenler" veya "halk" gibi genel ulamlar heterojen grupları homojen bir kimlik altında eriterek farklılıkları görünmez kılmaktadır (Van Leeuwen, 2008: 42).

Kimliklendirme, toplumsal aktörlerin tanımlanma biçimlerindeki ideolojik vurguyu açığa çıkarır. "Cumhurbaşkanı" veya "öğretmen" gibi toplumsal rollere yapılan vurgu aktörleri mesleki kimlikleri üzerinden çerçeveler. Buna karşın "Müslüman bir lider" veya "Feminist aktivist" gibi kimliklendirmeler, dini, etnik veya ideolojik özellikleri öne çıkararak önyargıları pekiştirebilir ve toplumsal ulamları derinleştirir (Van Leeuwen, 1996: 54; Van Leeuwen, 2008: 48).

Yükleme stratejisini ele alınırken Halliday ve van Leeuween'ın eylemleri ele alışına değinmek yerinde olacaktır. Van Leeuwen (1996), toplumsal eylemin temsilini inceleyerek, bireylere toplumsal eylemi temsil etmede sunulan dilsel araçları ortaya koymaktadır. Halliday (1985), maddesel süreçler (eylem ve olay süreçleri), davranışsal süreçler, zihinsel süreçler (algı, duygu ve biliş), sözel süreçler, ilişkisel süreçler (gönderim ve tanımlama) ve varoluşsal süreçler olmak üzere altı süreç türü tanımlar. Van Leeuwen (1996), söylemde toplumsal aktörlerin ve eylemlerin temsiline ilişkin bu süreçleri dizgesel bir biçimde bir araya getirerek, söylemin yapısal unsurları üzerinden toplumsal anlam üretim süreçlerini açığa çıkaran bir çerçeve sunmaktadır. Maddesel ve göstergesel eylemler ise toplumsal aktörlerin "yapma" fiilleri üzerinden temsilini kapsamaktadır; maddesel eylemler etkileşimli (örneğin birine yardım etmek) veya etkileşimsiz (örneğin yalnız yürümek) biçimlerde ortaya çıkabilir. Van Leeuwen'a göre, özellikle düşük statülü aktörlerin eylemleri medyada sıklıkla etkileşimsiz biçimde sunularak toplumsal etkileri görünmez kılınmakta, buna karşılık göstergesel eylemler, anlam üretmeye yönelik etkinlikler olarak temsilde daha soyut bir düzeyde işlev görmektedir.

Yükleme stratejisi ise nedensiz olarak kullanılmamakta, metinlerdeki saklı ideolojilerin ortaya çıkarılmasının yanı sıra, biz ve onlar arasındaki grup içi olumlu ve grup dışı olumsuz yüklemelerin de saptanmasına olanak vermektedir (Danış, 2021). Bu strateji kullanılarak söylemde hedeflenen aktör ya da unsurlar çeşitli kalıpyargısal ifadeler kullanılarak olumlu/olumsuz biçimde etiketlenebilmektedir (Aydın ve Ercan, 2022).

Toplumsal aktörler olarak bireyler, grup üyeleri ya da bir bütün olarak gruplar yüklemeler yoluyla dilsel olarak nitelendirilir. Yükleme stratejileri, olumlu ve olumsuz özelliklerin değerlendirici yakıştırmaları olan açık ve örtük yüklemler gibi dilsel biçimlerle gerçekleşir. Bu stratejiler, toplumsal aktörleri az ya da çok olumlu ya da

olumsuz bir şekilde etiketlemeyi amaçlar. Yükleme stratejileri ve adlandırma stratejilerinden tamamen ayrılmamaktadır (Wodak, 2015).

Ders kitapları anlamı yalnızca metinlerle değil, aynı zamanda görsellerle de inşa eden çok kipli metinlerdir. Bu nedenle, kapsamlı bir çözümleme için görsellerin de dizgesel olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, görsel çözümleme için ESİ çerçevesinde geliştirilen ÇKESÇ benimsenmiştir. Bir sonraki bölümde, ÇKESÇ ve bu yaklaşım kapsamında görsel verinin çözümlenmesi amacıyla kullanılan Jancsary ve diğerlerinin (2016) beş aşamalı modeli ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.3. ÇOK KİPLİ ELEŞTİREL SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ

Çok kiplilik, "yazının, sözün ve görsellerin tek bir metin düzleminde birleşmesinden oluşan yapılara" gönderimde bulunmaktadır. Yazı, söz, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabildiği metin, çok-kipli metin olarak tanımlanmaktadır (Tüzel, 2013: 134). Çok kiplililk, söylemin hem yazılı ya da sözlü metinler hem de renk, mekânsal düzenleme ve düzen tasarımı gibi görsel öğeler aracılığıyla anlam yaratması anlamına gelmektedir (Machin, 2013). Diğer bir deyişle, anlam genellikle yalnızca dil aracılığıyla değil, aynı zamanda diğer göstergesel biçimler aracılığıyla da iletilir (Mayr ve Machin, 2012: 6). Bu görsel öğeler, metinsel öğeler kadar çözümlenmesi gereken temel söylem kılgıları haline gelmektedir. Görsel öğeler, düşünceleri, tutumları ve kimlikleri iletirken dilsel biçimlerle eşit bir rol oynamaktadır.

Çok kiplilik, görüntülerin veya diğer görsel öğelerin yalnızca çağrışımlarına odaklanmamakta aynı zamanda tüm çok katmanlı yönlerin birleşik anlamlarına da odaklanmaktadır (Kress ve Van Leeuwen, 2021). Çok kiplilik, araştırmacıların metin çözümlemesinin yanı sıra çözümlemelerine görsel, ses ve materyal tasarımını dahil etmeye başladıkça ESİ kapsamında giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bu bağlamda, ÇKESÇ, araştırma nesnesinin çok kipli yapısına vurgu yapılmaktadır.

ÇKESÇ, biçimler ve güç arasındaki ilişkiyi çeşitli yönlerden incelemektedir. Kress'e göre, "güçlü" gösterge yapıcıları, hedef kitlelerinin çıkarlarını ve kapasitelerini dikkate almak zorunda değildir (Kress 2011). Onların gösterge üretimi tamamen kendi ihtiyaçlarına odaklanırken, yorumlama işi izleyiciye bırakılmaktadır.

Eğer izleyiciler gösterge yapıcılarından daha fazla güce sahipse, iletişim ve tasarımda onların ihtiyaç ve çıkarlarına daha fazla odaklanmaktadır. Ancak yine de gösterge üreticileri çıkarlarına zarar veren bilgileri "gizlemeye" çalışabilmektedir. Paydaşlarını doğru davranış ve uygulamalara ikna etmek zorunda olan şirketler bu durum için iyi bir örnektir. Bu tür durumlarda, çok kipli iletişim, paydaşların beklentilerini öngörmek zorundadır; dolayısıyla, ikna potansiyelini arttırmak için birden fazla biçimi bir arada kullanırlar (Jancsary ve diğerleri, 2016: 184). Bu bağlamda, göstergelerin üretim ve dolaşımına içkin güç dinamikleri yalnızca biçimsel tercihler düzeyinde değil, aynı zamanda söylemin içeriksel kurgusunda, yani hangi toplumsal gerçekliklerin temsil edilip hangilerinin görünmez kılındığında da belirleyici olmaktadır.

Güç ilişkileri, söylemin içerik düzleminde (ne söylendiği) yeniden üretilmekte ve tartışılmaktadır. Örneğin, kurumsal iletişim metinlerinde yönetim kurulu üyeleri, özgüven, uzmanlık ve güvenilirlik çağrıştıran görsel ve metinsel temsiller aracılığıyla sunulmaktadır. Medya söyleminde ise aktörlerin olumlu/olumsuz temsili, çok kipli tasarım unsurları (fotoğraf, karikatür, renk paleti vb.) ile dizgesel olarak gerçekleştirilmektedir. Hardy ve Phillips (1999: 19), söylem çözümlemesi çerçevesinde, karikatürlerde mültecilerin "sahtekârlık", göç politikalarının "yetersizlik" ve halkın "mağduriyet" eğretilemeleri üzerinden temsil edildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, toplumsal hareketlerin direniş materyallerinde görsel unsurlar, sözel anlatımlara kıyasla daha hızlı ve duygusal yüklü bir iletişim sağlayarak iktidar eleştirisini somutlaştırmaktadır. ÇKESÇ, her bir biçimin anlam üretim sürecine özgün katkısını dikkate alarak, biçimlerin bütünleşik yapısında güç ilişkileri lehine işleyen bir toplumsal gerçeklik kurgusu sunduğunu ortaya koymaktadır (Kress, 2011). Bu kurgu, belirli çıkar gruplarını merkeze alırken diğerlerini dışlayan bakışımsız bir işlev görmektedir (Jancsary ve diğerleri, 2016: 185).

Farklı kiplerin eşzamanlı kullanımı, toplumsal iletişim alanında "söz hakkının" hangi toplumsal özneler arasında ve hangi anlatım kanalları aracılığıyla dağıtıldığına ilişkin temel bir sorgulamayı gündeme getirerek, gücün dolaşımına ve yeniden dağıtımına dair demokratikleşme imkânlarını görünür kılmaktadır. Modern Batı toplumlarında sözlü iletişimin kurumsal denetim ve gözetim altında işletilmesi, görsel ve işitsel anlatım yollarının merkezî olmayan ya da dışlanan toplumsal gruplar tarafından direniş üretiminin işlevsel araçları olarak edinilmesini kolaylaştırmaktadır.

Kress (2011: 21), bu dönüşümü iletişimsel ilişkilerin "dikey" hiyerarşik yapılardan "yatay" katılımcı ağlara doğru yönelişi biçiminde kavramsallaştırmakta ve özellikle internetin açık erişimlilik niteliği ile çoklu ifade yollarının gündelik kullanımının doğallaşması gibi etmenlerin, iktidarın kullanım, dolaşım ve uygulanma biçimlerinde belirgin çözülmelere yol açabildiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte, biçimsel imkânların genişlemesi ve katılım kanallarının çoğalması, hegemonya ile direniş arasındaki yapısal gerilimleri tümüyle ortadan kaldırmamakta ve söz konusu iletişimsel dönüşümün toplumsal sonuçlarının derinliği ve sürdürülebilirliği henüz tam olarak saptanabilir durumda değildir. Bu belirsizlik, çok kipli iletişimin güncel yeniden yapılanmasının, eleştirel ve disiplinler arası bir bakış açısıyla incelenmesini yalnızca önemli değil, aynı zamanda kuramsal ve yöntemsel bakımdan bir gereklilik hâline getirmektedir (Jancsary ve diğerleri, 2016: 185).

Çok kiplilik alanının temelini oluşturan çalışmalar, Kress ve van Leeuwen'in ve O'Toole'un (2011) çalışmalarıdır. Bu çalışmaların etkisiyle, Çok Kipli Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ÇKESÇ) kapsamında çeşitli yaklaşımlar doğmuştur. Bunlardan ilki Eleştirel ve Disiplinlerarası Yaklaşımdır. Bu yaklaşım, görsel iletişimin olanaklarına ve ideolojilere odaklanmaktadır. İkinci yaklaşım, Halliday'in üstişlevlerine odaklanan Dizgeci İşlevsel Yaklaşımdır. Üçüncü yaklaşım, görsel eğretilemelerin algıları nasıl şekillendirdiğini inceleyen Bilişsel Yaklaşımdır. Dördüncü yaklaşım, Etkileşimsel Çözümleme'dir. Bu yaklaşım, görünüş, duruş ve bağlam arasındaki ilişkiyi toplum betimleyici yöntemlerle araştırmaktadır (Ledin ve Machin, 2018: 62).

Meyer (2013) ise, görsel araştırmanın birçok biçimde yürütüldüğünü ve bireysel çalışmaların görsel materyalin araştırma sürecindeki rolüne göre ulamlaştıralabiliğini savunur. Bunlar; (i) Arkeolojik Yaklaşım: Mevcut görsel söylemde anlam izlerini arar; (ii) Pratik Yaklaşım: Görsel materyalin sahadaki gerçek kullanımına ve uygulanmasına odaklanır; (iii) Stratejik Yaklaşım: Görsel materyalin izleyiciler üzerindeki bilişsel etkisini inceler; (iv) Karşılıklı Konuşma Temelli Yaklaşım: Görselleri sahadaki aktörlerle iletişimi başlatmak için kullanır; (v) Belgeleme Yaklaşımı: Görsel materyali daha zengin araştırma belgeleri oluşturmak için bir fırsat olarak görmektedir (Meyer, 2013'den aktaran Jancsary ve diğerleri, 2016: 184).

ÇKESÇ, Halliday'in öncülüğünü yaptığı Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'nden (DİD) de yararlanmaktadır. Halliday (1985), dilin kullanımında aynı anda kullanılan üç tür üst işlev tanımlamaktadır. Bunlar, düşünsel üst işlev (metnin ne hakkında olduğu), kişilerarası üst işlev (katılımcılar arasındaki ilişkiler) ve metinsel üstişlevdir (mesajın nasıl düzenlendiği). Halliday'in kuramına dayanarak, Kress ve van Leeuwen (2021), görsel görüntüleri çözümlemek için bir çerçeve olan Görsel Dilbilgisini (Visual Grammar) ortaya koymuştur. Bu modelde görsel yapılar, dilsel yapılar olarak ele alınmaktadır. Halliday'in kuramına benzer olarak, düşünsel yerine temsili; kişilerarası yerine etkileşimli ve metinsel yerine bileşimsel kavramları kullanılmıştır. Dilsel ve görsel metinlerin üç anlamının eşdeğerliği Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Dilsel ve Görsel Metinlerin Üç Anlamının Eşdeğerliği

Dilsel metin		**Görsel metin**
Düşünsel	⟷	Temsili
Kişilerarası	⟷	Etkileşimli
Metinsel	⟷	Bileşimsel

Kaynak: Kress ve van Leeuwen, 2021

Temsili anlam, görüntülerin dünyanın çeşitli yönlerini sunma biçimiyle ilgilidir. Anlatısal ve kavramsal olmak üzere yapı için iki seçenek bulunmaktadır. Görüntü, eylemleri, olayları veya değişimi temsil ediyorsa anlatı yapısını kullanır. Anlatı görsellerinde, katılımcılar bir vektörle birbirine bağlanır ve birbirlerine veya birbirleri için bir şeyler yapıyor olarak temsil edilirler (Kress ve van Leeuwen, 2021). Anlatı temsili, Halliday'in Geçişlilik dizgesindeki altı sürece gönderimde bulunarak daha ileri düzeyde eylem süreci, tepki süreci ve konuşma ve zihinsel süreç ve dönüştürme süreci olarak ulamlaştırılabilir. Kavramsal yapı ise, katılımcıların

“genelleştirilmiş ve az çok istikrarlı ve zamansız özleri açısından” temsil edildiği genelleştirilmiş kavramları temsil eder (Kress ve van Leeuwen, 2021: 79). Kavramsal temsil ise sınıflandırma süreçleri, çözümleyici süreç ve sembolik süreç olarak ayrılmıştır ve ilk ikisi DİD’deki ilişkisel sürece benzemektedir. Kress ve van Leeuwen’a (2021) göre, temsili anlam 3 öge ile gerçekleştirilir. Bunlar katılımcılar, süreç türleri ve durumlardır.

Etkileşimli anlam, temas, toplumsal mesafe, tutum ve biçim ile gerçekleştirilen üretici, izleyici ve temsil edilen özne arasındaki toplumsal ilişkilerin temsili ile ilgilidir (Kress ve van Leeuwen, 2021). İlk olarak, temas (İng. contact), bakışın (İng. gaze) varlığıyla teklif ve talep olmak üzere iki seçenekle kurulmaktadır. Özne doğrudan izleyiciye bakarsa, temsil edilen katılımcı ile izleyici arasında hayali bir temas kurulur. Bu bir “talep” bakışıdır. Buna karşılık, eğer özne, izleyicilerden uzağa, resimdeki başka bir nesneye bakıyorsa, izleyicinin rolü görünmez bir seyirci rolündedir. Bu bir “teklif” türü görüntüdür. İkincil olarak toplumsal mesafe, çerçevenin boyutuyla gerçekleştirilen, üretici, izleyici ve temsil edilen özne arasındaki toplumsal ilişkileri temsil etmektedir. Seçenekler, aşırı yakın çekimden çok uzak çekimlere kadar değişebilir. Ardından, öznellik ve nesnelliği içeren tutum, açılara göre belirlenir. Yatay açılar, temsil edilen katılımcıların görüntü üreticisi tarafından dahil edilmesiyle ilgiliyken, dikey açılar, temsil edilen katılımcı ile izleyici arasındaki sembolik güç ilişkisi ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, yüksek açılar izleyici gücünü, göz seviyeleri eşitliği ve düşük açılar gücü temsil etmektedir. Son olarak, renk doygunluğu ve ton farklılaşması ile ışıklandırma ve parlaklık derecesi gibi unsurlarla düzenlenen görsel dizgeler, temsil edilen olgunun doğruluk ve güvenilirlik dereceleri üzerinde belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu çerçevede, görsel öğeler izleyicinin algısal kesinlik, gerçeklik algısı ve inandırıcılık değerlendirmelerini yönlendirici bir gösterim düzeneği olarak çalışmaktadır (Nguyen, 2021).

Bileşimsel anlam, “metinsel” işlevle çalışır ve temsillerin ve iletişimsel eylemlerin anlamlı bir bütün halinde bir araya gelmesi birbiriyle ilişkili üç dizge aracılığıyla gerçekleşir. Bu dizgeler bilgi değeri, belirginlik ve çerçevelemedir (Kress ve van Leeuwen, 2021). Bilgi değeri, öğelerin nasıl yerleştirildiği ile ilgilidir. Görüntünün sol ve sağ, üst ve alt, merkez ve kenar boşluğu gibi farklı bölgeleri farklı bilgi değerleri ile donatılmıştır. Belirginlik, ön plan veya arka plan yerleşimi, göreli

boyutlar, ton değeri veya renkteki zıtlıklar, keskinlik gibi etmenler kullanılarak belirli ögelerin nasıl öne çıkarılabileceğidir. Çerçeveleme araçları ise imgedeki ögelerin birbirine bağlaması ya da birbirinden ayrıştırılması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Nguyen, 2021).

Kress ve van Leeuwen'in (2021) Toplumsal Göstergebilim Yaklaşımı'nı, Müller- yapısal-hermenotik simgesel çözümlemeyi ve belgesel yöntemini birlikte kavramsal bir çerçevede yeniden yorumlayan Jancsary ve diğerleri (2016), metinlerin çok katmanlı anlam üretim süreçlerini dizgesel biçimde görünür kılmayı amaçlayan beş aşamalı bir ideal çözümleme düzeni önermektedir; bu düzen, ilk olarak (i) türün tanımlanmasıyla metnin bağlamsal konumunun, üretim koşullarının, amaçsal yöneliminin ve biçimlerinin betimlenmesini içerir; ardından (ii) belirgin içeriğin yakalanması aşamasında dilsel ve görsel öğelerden oluşan sözcük dağarcığı, sözbilimsel örüntüler ve düzenleyici yapılar belirlenir; üçüncü aşamada (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması yoluyla eğretilemeler, sav örgüleri ve anlam boşlukları üzerinden metnin dayandığı toplumsal bağlam incelenir; (iv) biçimsel bütünleşim basamağında biçimsel öğelerin birbirini hangi yollarla tamamladığı ve bütünsel anlatıları nasıl kurduğu araştırılır; son aşama olan (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirmede ise güç ilişkilerinin izleri, farklı biçimlerin etkileşimsel rolleri ve metnin toplumsal etkileri çözümleyici bir bakış açısıyla tartışılmaktadır (Jancsary ve diğerleri, 2016: 190–201). Bu çalışmada, ders kitaplarında görsellerin incelenmesinde Jancsary ve diğerleri'nin (2016) önerdiği çözümleme modeli kullanılmıştır.

Bu bölümde bu çalışmanın yöntemini oluşturan kuramsal yaklaşımlar ve çözümleme araçları kapsamlı bir biçimde tartışılmıştır. Çalışmanın Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsilinin incelenmesi amacına uygun olarak, veri tabanında toplumsal cinsiyet ile ilişkili temsillere yönelik çözümlemeleri açıklamadan önce bir sonraki bölümde çalışmanın veri tabanı, veri toplama süreci ve veri toplama yöntemine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Ayrıca, çalışmanın yöntemi ve karma yönteme ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

VERİ TABANI ve YÖNTEM

4.1. VERİ TABANI

Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklemi, araştırmanın deseni, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği açıklanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini 1936, 1989 ve 2019 ÖP ile hazırlanan ilköğretim Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu dönemlerin seçimi yalnızca tarihsel bir çeşitlilik sağlama amacı taşımamakta aynı zamanda Türkiye'de eğitim söyleminin, toplumsal cinsiyet anlayışlarının ve temsilinin uzun süreli değişimini çözümleyebilmek için inceleme bağlamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, 1936 dönemi, Cumhuriyet'in kurucu yıllarında ulus-devletin kimlik, yurttaşlık ve toplumsal konumlanışları yeniden düzenleyen kapsamlı bir dönüşüm süreci yürütüldüğü ve ders kitaplarının bu dönüşümü destekleyici bir yönlendirme aracı olarak işlev gördüğü bir tarihsel eşiği temsil etmektedir. 1989 dönemi ise Türkiye'nin CEDAW'ı kabul etmesiyle birlikte toplumsal cinsiyet eşitliğinin uluslararası normlara uyumlu biçimde yeniden tanımlandığı ve eğitim içeriklerinin de bu doğrultuda gözden geçirildiği bir yeniden yapılanma sürecini kapsamaktadır. 2019 dönemi ise veri toplama aşamasında örnekler oluştururken en güncel ÖP'nin yön verdiği, çağdaş eğitim yaklaşımlarının belirginleştiği ve yeni okuryazarlık türlerinin önem kazandığı ayrıca Cumhuriyet'in yüzüncü yıl dönümüne denk gelen kurumsal bağlamı içermektedir. Bu üç dönemin birlikte incelenmesi, toplumsal cinsiyet temsillerinin tarihsel olarak nasıl çeşitlendiğini, hangi kurumsal ve kültürel etmenlerle yeniden üretildiğini ya da dönüştüğünü çok katmanlı ve karşılaştırmalı bir bakışla değerlendirmeye olanak sunmakta ve böylece eğitim, eleştirel söylem çözümlemesi ve toplumsal cinsiyet çalışmalarını bir araya getiren bütüncül bir çözümleme zemini oluşturmaktadır.

Bu dönemler arasında Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitapları belirlemek için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde belirtilen dönemler taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda İzmir Milli Kütüphane, Ankara Milli Kütüphane, Talim Terbiye Kurulu Kütüphanesi ve Ferit Ragıp Tuncor Bakanlık Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nde 1923-2023 tarihleri arasında okutulmuş olan 1181 Türkçe ders kitabı saptanmıştır. Ancak bu kitapların yalnızca 528'inin erişilebilir olduğu saptanmıştır. Erişilen ders kitaplarının niceliksel olarak yüksek oluşu, bütününün ayrıntılı ve çok katmanlı çözümlemesini yöntemsel açıdan güçleştirebileceğinden, çalışma kapsamına alınacak kitapların seçimi Amaçlı Örnekleme Yaklaşımı'yla sınırlandırılmıştır. Araştırma bağlamında belirli bir amaca hizmet eden bilgi kaynaklarının bilinçli ve kuramsal ölçütlere dayalı olarak seçilmesini öngören bu örnekleme stratejisi, araştırmacının, inceleme nesnesine ilişkin en yoğun, temsil gücü en yüksek ve içerik bakımından en zengin veriyi sağlayabilecek materyallere yönelmesini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda, 1936, 1989 ve 2019 ÖP'ye göre hazırlanmış ve dönemde okutulduğu saptanan ders kitapları arasından sayfa hacmi en yüksek olanlar, çalışmanın veri tabanı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri tabanını oluşturan kitaplar aşağıda belirtilmiştir:

1. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (1937) *Alfabe: Birinci Sınıf.* Milli Eğitim Basımevi.
2. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (1945) *Okuma Kitabı: İkinci Sınıf.* Milli Eğitim Basımevi.
3. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.1945 *Okuma Kitabı- Üçüncü Sınıf.* Maarif Matbaası.
4. Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. (1937). *Okuma kitabı: Dördüncü sınıf*. Devlet Basımevi.
5. Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. (1938). Okuma kitabı: Beşinci sınıf. Devlet Basımevi.
6. Bayoğlu, H. (1995). *Türkçe 1: Okumaya başlıyorum ders kitabı*. Salan Yayınları.
7. Uygun, S. ve Arslan, A. (1996). *Türkçe 2 ders kitabı.* Cemre Yayıncılık.
8. Gümüş, A. (1993). *Türkçe 3 ders kitabı*. Altın Kitaplar Yayınevi.

9. Arslan, S. (1996). *Türkçe: İlköğretim 4. sınıf.* Sek Yayınları.
10. Çolak, N., Ülgen, S. ve Çırak, E. (2003). *Türkçe 5.* Berk Yayıncılık.
11. Beşler, D. ve Demir, F. M. (2023). *İlkokul Türkçe ders kitabı: 1. sınıf.* İlke Basım Yayım Turizm Sanayi ve Ticaret Limitet Şirketi.
12. Muştu, G. ve Karahisar, T. (2023). *İlkokul Türkçe ders kitabı: 2. sınıf.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
13. Dağlıoğlu, E. Ş. (2023*). İlkokul Türkçe ders kitabı: 3. sınıf.* Sonuç Yayınları.
14. Ataşçı, A. (2023). *İlkokul Türkçe ders kitabı: 4. sınıf.* Koza Yayın Dağıtım.

Elde edilen kitaplar taranarak dijital ortama aktarılmış ve NVivo-15 yazılım programı kullanılarak kodlama yapılabilmesi için kitaplara metin tanıma (OCR) işlemi yapılmıştır. Böylece kitaplardaki hem metinler hem de görseller kodlanabilir hale gelmiştir.

Bir sonraki bölümde çalışmanın yöntemi kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır.

4.2. YÖNTEM

Bu çalışma hem nitel hem de nicel yöntemleri içeren karma araştırma deseni ve üçgenleme çerçevesinde yapılandırılmıştır (Creswell, 2014; Vanderstoep ve Johnson, 2008). Üçgenleme, nitel araştırmalarda olguları daha bütünlüklü biçimde kavramak için birden fazla yöntem ya da veri kaynağının kullanılması anlamına gelmektedir ve farklı kaynaklardan gelen bilgilerin kesişimini inceleyerek geçerliği güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2015). Denzin (1978) ve Patton (2015), dört tür üçgenleme belirlemiştir: (a) yöntem üçgenlemesi, (b) araştırmacı üçgenlemesi, (c) kuram üçgenlemesi ve (d) veri kaynağı üçgenlemesi. Bu tezde geçerlik ve güvenirliğin artırılması amacıyla yöntem, araştırmacı, kuram ve veri kaynağı üçgenlemesi uygulanmıştır.

Yöntem Üçgenlemesi bağlamında, araştırma iki aşamalı bir çözümleme yöntemine dayandırılmıştır. Nitel veriler incelenirken Krzyżanowski (2010)'un tematik çözümleme ve derinlemesine çözümleme olmak üzere iki aşamalı olarak önerdiği çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Yöntem doğrultusunda ilk aşama olan tematik çözümleme için, 122K971 numaralı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında 23

uzmanın katılımıyla yürütülen Delphi çalışmasının sonuçlarından elde edilen ölçütler temel alınmıştır (Özdemirci ve diğerleri, 2024). Dijital ortama aktarılan ve metin tanıma sürecinden geçirilen ders kitapları bu ölçüt seti doğrultusunda NVivo-15 yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. NVivo 15, büyük hacimli veri setlerinin yönetimini kolaylaştırması, kodlar arası ilişkilerin görselleştirilebilmesi ve tematik örüntülerin izlenebilir biçimde ortaya konmasına olanak sağlaması açısından özellikle ESİ ve ders kitabı incelemelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Bazeley ve Jackson, 2013). Bu çerçevede, veri içerisinde yinelenen örüntüleri görünür kılmayı amaçlayan ayrıntılı bir açık kodlama süreci yürütülmüştür. Böylece çalışmanın tematik haritasını oluşturan üst ve alt düzey temalar ortaya çıkarılmıştır. Açık kodlama sürecini izleyen aşamada, elde edilen ilk tematik listeden hareketle her bir kodun tanımını, temsil edici dilsel kaynaklarını ve dahil–dışla ölçütlerini içeren kapsamlı bir kod sözlüğü hazırlanmıştır. Kodlama güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmacı üçgenlemesi uygulanmış ve iki bağımsız kodlayıcı arasında uyum düzeyi (yüzdelik uyum) hesaplanmış, uyumun yetersiz olduğu durumlarda kod tanımları ve sınırları yeniden gözden geçirilerek kodlama şeması kesinleştirilmiştir. Bu süreç, veri tabanındaki dilsel ve görsel metinlerin hem nicel hem de nitel boyutlarıyla ortaya konmasını sağlamış ve derinlemesine çözümleme aşamasına geçiş için gerekli olan çözümleme temelini oluşturmuştur.

İkinci aşama olan derinlemesine çözümleme aşamasında ise dilsel kaynaklar STY çerçevesinde önerilen adlandırma ve yükleme stratejileri çerçevesinde çözümlenmiştir. Adlandırma stratejisi çerçevesinde cins adlar, kişi adları (gerçek ve kurmaca kişi adları), akrabalık belirten adlar ve meslek adları incelenmiştir. Yükleme stratejisi kapsamında ise yüklemler, sıfatlar ve sıfat-filler incelenmiştir. Görseller ise ÇKESÇ kapsamında Jancsary ve diğerleri'nin (2016) önerdiği beş çözümleme adımı (i) türün tanımlanması, (ii) belirgin içeriğin yakalanması, (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması, (iv) biçimsel bütünleşim, (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirme kapsamında incelenmiştir. Görsellerdeki (ii) belirgin içeriğin yakalanması, (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması ve (iv) biçimsel bütünleşim aşamaları için görsellerdeki karakterler (gerçek ve kurmaca), renkler, bağlam, eylemler incelenmiştir. Aşağıda Şekil 1'de gösterilen veri tabanından seçilmiş örnek üzerinden çözümleme adımları gösterilmektedir.

Şekil 1. Görsel ve Dilsel Kaynaklar Üzerine Örnek Çözümleme

Kaynak: Uygun ve Arslan, 1996: 32

Şekil 1 incelenirken ilk adımda görsellerin türü belirlenmiştir. Görsellerin türünü çizimler oluşturmaktadır. Diğer üç aşama için karakterler (gerçek ve kurmaca), renkler, bağlam ve eylemler incelenmiştir. Kadın (yetişkin) için kurmaca karakter, renkler: sarı/turuncu, beyaz, bağlam: ev ortamı, eylem: yemek yapmak; erkek (yetişkin) için kurmaca karakter, renkler: yeşil, sarı/turuncu, bağlam: belirsiz, eylemler: çalışmak/işe gitmek olmak üzere her bir değer Nvivo 15 programında kodlanmıştır. Böylelikle her bir ulam için sıklıklara ulaşılmıştır. Son adım için eleştirel değerlendirme yapılmıştır. Şekil 1'de kadın (yetişkin) ve erkek (yetişkin) toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla sunulmaktadır. Dilsel kaynaklar ise adlandırma ve yükleme stratejilerinin çerçevesinde çözümlenmiştir. Dilsel kaynaklara ilişkin çözümleme aşağıda Örnek (1)'de gösterilmektedir.

(1) *Annem yemek yapar, babam işine gider.*

Yukarıda Örnek (1)'deki dilsel kaynaklar Nvivo 15 programında kodlanmıştır. "Annem" kadın (yetişkin) adlandırma stratejisi, akrabalık belirten adlar, "yemek yapar" kadın (yetişkin) yükleme stratejisi, eylemler ulamlarına; "babam" erkek (yetişkin) adlandırma stratejisi akrabalık belirten adlar, "işine gider" erkek (yetişkin) yükleme stratejisi, eylemler ulamlarına kodlanmıştır. Böylelikle dilsel kaynaklara ilişkin sıklıklara ulaşılmıştır.

Karma araştırma deseni kapsamında, nitel veriyi nicel olarak görünür kılmak için, basit yüzde dağılımlarına dayalı çözümlemeler ile sözcük sıklığına ilişkin hesaplamalar olmak üzere iki temel nicelleştirme yöntemi kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 243). Bu tezde, nitel verinin sayısallaştırılması amacıyla basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları kullanılmıştır. İncelenen ulamların, dönemler arasındaki değişimlerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise istatiksel testler uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri yapısı, üç ayrı tarihsel döneme (1936, 1989 ve 2019) ait Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin ulamsal değişkenler temelinde çözümlenmesine dayanmaktadır. Veri Kaynağı Üçgenlemesi doğrultusunda, veri tabanı her döneme ait metinsel ve görsel kaynaklardan oluşturulmuş; bu kaynaklar dört alt toplumsal cinsiyet ulamına (yetişkin kadın, kız çocuk, yetişkin erkek, erkek çocuk) ayrıştırılarak incelenmiştir. İncelenen birimlerin tümü sıklık (n) ve nispi sıklık (%) değerleriyle kayda geçirilmiş ve toplumsal cinsiyet ile yaş temelinde dört alt ulama (yetişkin kadın, kız çocuk, yetişkin erkek, erkek çocuk) ayrıştırılmıştır. Böylece her bir döneme ait veri tablosu, dönem değişkeni (üç düzey) ile cinsiyet/yaş değişkeni (dört düzey) arasında iki yönlü bir çapraz tablolama yapısına kavuşmuştur. Çözümleme yöntemi, dönemler arası dağılım farklılıklarını, bu farklılıkların hangi hücrelerden kaynaklandığını ve değişimin doğrusal bir yönelim sergileyip sergilemediğini belirlemeye dönük olarak kurgulanmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel testler (bknz. Ek 3), veri yapısının ulamsal niteliği ve araştırma sorularının doğası doğrultusunda seçilmiştir. Tüm testlerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0{,}05$ olarak belirlenmiştir. Üç farklı tarihsel dönemde gözlenen toplumsal cinsiyet temsillerinin karşılaştırılmasında, temel yaklaşım olarak Pearson Ki-kare bağımsızlık testi kullanılmış; bu test, geniş tablolarda (örneğin cins adlar, kişi adları, yüklemler, sıfatlar, görsel karakterler, bağlamlar) dönem ile cinsiyet/yaş ulamları arasındaki ilişkilerin sınanmasına olanak tanımıştır. Beklenen hücre sıklıklarının varsayımları karşılamadığı durumlarda (örneğin vatan mücadelesi, alışveriş mekânları) ise Fisher'in kesin testi ve Monte Carlo simülasyonlu Ki-kare tercih edilerek küçük örneklem sorunlarının neden olabileceği güvenirlik kaybı önlenmiştir. Ki-kare testleri yalnızca tablonun bütününde anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösterebildiğinden, farkın hangi hücrelerden kaynaklandığını belirlemek

amacıyla artık değerler üzerinden hücre düzeyinde artık çözümlemesi yapılmıştır. Artık değerlerin mutlak değerinin eşik düzeyi ($|residual| \geq 2$) üzerinde olması, ilgili hücrenin beklenen değerden anlamlı sapma gösterdiğini; pozitif değerlerin temsil artışını, negatif değerlerin ise temsil azalışını gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Dönemlerin sıralı yapısı, yalnızca farkın varlığını değil, değişim yönünün düzenliliğini de sınama ihtiyacını doğurmuş; bu nedenle zaman içerisindeki artış ya da azalış eğilimlerini belirlemek amacıyla Cochran–Armitage eğilim testi uygulanmıştır. Belirli ulamlarda ikili karşılaştırma gerektiren durumlarda iki oran z-testi kullanılmış ve bu testlerde etki büyüklüğü Cohen'in h katsayısı veya olasılık oranı üzerinden hesaplanmıştır. Çoklu karşılaştırmaların birinci tür hata olasılığını artırma riskine karşı Holm–Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve bulguların güvenilirliği güçlendirilmiştir.

Son olarak, çözümlemeler sonucunda elde edilen nitel ve nicel veriler, STY'nin çok katmanlı kuramsal üçgenleme çerçevesi içinde eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve bu kapsamda metinsel ve görsel çözümleme bulguları yalnızca küçük ölçekli söylemsel yapılara değil, aynı zamanda toplumsal, tarihsel, politik, ideolojik ve kurumsal büyük ölçekli yeniden üretim düzeneklerine bağlanarak tartışılmıştır.

Bu bölümde çalışmanın veri tabanı ve yöntemine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bir sonraki bölümde çalışmanın bulguları açıklanmakta; sıklık ve istatistiksel bulgulara ilişkin veriler tartışılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM
BULGULAR ve TARTIŞMA

Veri tabanı çözümlenmesine ilişkin bulguların sunulmasından önce çalışmanın amacı ve araştırma sorularının tekrar belirtilmesi yerinde olacaktır. Bu çalışmanın amacı, 1936, 1989, 2019 ÖP'lere göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki dilsel metinlerde ve görsellerde toplumsal cinsiyetin inşasının araştırılmasıdır. Dilsel metinlerin çözümlenmesi için STY'nin önerdiği adlandırma ve yükleme stratejileri incelenmiş; görsellerin çözümlenmesi için ise ÇKESÇ'den yararlanılmıştır. Bu bölümde,

1. İncelenen Türkçe ders kitaplarında, toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ile erkekler (yetişkin+çocuk), hangi dilsel kaynaklar aracılığıyla ve hangi toplumsal ulamlar ile ilişkili olarak temsil edilmektedir?

2. İncelen ders kitaplarında toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ve erkeklere (yetişkin+çocuk) hangi özellikler ve nitelikler yüklenmektedir?

3. Görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ve erkeklerin (yetişkin+çocuk) sıklığı nedir ve hangi renklerle, bağlamla ve eylemlerle ilişkilendirilmiştir?

4. Toplumsal cinsiyete ilişkin temsillerde belirtilen dönemler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

5. İncelenen ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kapsayıcı bir eğitim aracı olarak mı tasarlanmış, yoksa toplumsal cinsiyete ilişkin tarihsel ve kültürel kalıpyargıların yeniden üretildiği bir araç işlevi mi üstlenmektedir?

sorularının yanıtlanmasına yönelik çözümlemeler sonucu elde edilen bulgular sunulmakta ve tartışılmaktadır.

5.1. 1936 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR

1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki dilsel bulgular STY'nin öne sürdüğü adlandırma ve yükleme stratejileri kapsamında incelenmiştir. Aşağıda bölüm 5.1.1 ve 5.1.2'de bulgular ayrıntılı olarak gösterilmekte ve tartışılmaktadır.

5.1.1 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejileri

1936 ÖP kapsamındaki ders kitaplarında adlandırma stratejisinin gerçekleştirilmesi cins adlar, kişi adları (gerçek kişilere ve kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları), akrabalık ilişkisi belirten adlar ve meslek adları dilsel kaynakları aracılığıyla incelenmiştir. İncelenen kitaplarda saptanan adlandırma stratejisine ilişkin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

1936 Adlandırma Stratejileri										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık
1.Sınıf	Cins Adlar	0	0	0	0	1	100	0	0	1
	Kişi adları (toplam)	0	0	12	38,7	0	0	19	61,3	31
	a) Gerçek	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b) Kurmaca	0	0	12	38,7	0	0	19	61,3	31
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	11	50	3	13,6	5	22,7	3	13,6	22
	Meslek adları	0	0	0	0	1	20	4	80	5
2.Sınıf	Cins Adlar	3	15	7	35	5	25	5	25	20
	Kişi adları (toplam)	0	0	24	34,8	0	0	45	65,2	69
	a) Gerçek	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b) Kurmaca	0	0	24	34,8	0	0	45	65,2	69
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	24	38,7	5	8,1	27	43,5	6	9,7	62
	Meslek adları	0	0	0	0	10	100	0	0	10
3.Sınıf	Cins Adlar	8	13,1	1	1,6	34	55,7	18	29,5	61

	Kişi adları (Toplam)	0	0	9	8,4	11	10,3	87	81,3	107
	a) Gerçek	0	0	0	0	6	100	0	0	6
	b) Kurmaca	0	0	9	8,9	5	5	87	86,1	101
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	15	29,4	1	2	23	45,1	12	23,5	51
	Meslek adları	0	0	0	0	43	100	0	0	43
4.Sınıf	Cins Adlar	14	19,2	3	4,1	50	68,5	6	8,2	73
	Kişi adları (Toplam)	1	0,8	22	17,6	61	48,8	41	32,8	125
	a) Gerçek	1	3,8	0	0	25	96,2	0	0	26
	b) Kurmaca	0	0	22	22,2	36	36,4	41	41,4	99
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	17	23	0	0	47	63,5	10	13,5	74
	Meslek adları	1	1,2	0	0	85	98,8	0	0	86
5.Sınıf	Cins Adlar	34	31,2	7	6,4	63	57,8	5	4,6	109
	Kişi adları (Toplam)	6	3,4	18	10,3	111	63,4	40	22,9	175
	a) Gerçek	0	0	0	0	75	100	0	0	75
	b) Kurmaca	6	6	18	18	36	36	40	40	100
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	36	22,5	3	1,9	96	60	25	15,6	160
	Meslek adları	8	9,1	1	1.1	79	89,8	0	0	88

Tablo 3'e göre ulamların toplam sıklık değerleri incelendiğinde, kişi adlarının 507 sıklıkla en yüksek orana sahip olduğu, bunu 369 sıklıkla akrabalık ilişkisi belirten adların, 264 sıklıkla cins adların ve 232 sıklıkla meslek adlarının izlediği görülmektedir. Bu dağılım, ders kitaplarında toplumsal aktörlerin en çok kişi adları üzerinden temsil edildiğini göstermektedir.

Kişi adlarının toplam sıklığının 507 olması, ders kitaplarında toplumsal aktörlerin çoğunlukla adlarıyla temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, toplumsal aktörlerin bireyselleştirilmesini ve özne konumuna yerleştirilmesini göstermektedir. Ancak, kişi adlarının toplumsal cinsiyet dağılımı incelendiğinde, erkek adlarının kadın

adlarından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. ESİ, metinlerde aktörlerin adlandırılması, silinmesi ya da genelleştirilmesi yoluyla güç ve öznelik ilişkilerinin kurulduğunu ve bu temsil biçimlerinin hangi toplumsal aktörlerin özne, hangilerinin ise arka plana itileceğini belirlediğini vurgulanmaktadır (Fairclough, 1992; van Leeuwen, 2008). Bu bağlamda, kişi adlarının toplumsal cinsiyet dağılımı incelendiğinde bulgular, erkeklerin toplumsal aktörler olarak daha fazla bireyselleştirildiğini ve özne konumuna yerleştirildiğini göstermektedir.

Kişi adları, gerçek ve kurmaca olmak üzere iki alt ulama ayrılmaktadır. Toplam 507 kişi adının 107'si (%21,1) gerçek kişi adlarına, 400'ü (%78,9) ise kurmaca kişi adlarına aittir. Bu durum, 1936 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında kurmaca karakterlerin daha fazla yer aldığını göstermektedir. Gerçek kişi adlarının toplumsal cinsiyet göre dağılımı incelendiğinde, 107 gerçek kişilere gönderimde bulunan adın 106'sının (%99,1) erkek yetişkinlere, sadece 1'inin (%0,9) kadın yetişkinlere ait olduğu görülmektedir. Kız ve erkek çocuklara ait gerçek kişi adı bulunmamaktadır. Bu dağılım, ders kitaplarında gerçek kişilerin temsilinde erkek yetişkinlerin baskınlığını göstermektedir. Bu durum, tarihsel, bilimsel ve kültürel gönderimlerin erkek merkezli bir açıdan sunulduğunu göstermektedir. Gerçek kişilere gönderimde bulunan kişi adlarına ilişkin bulgular erken Cumhuriyet döneminde, erkekliğin ulus-devlet inşasının merkezî öznesi olarak kurgulandığını göstermektedir (Nagel, 1998; Connell, 2005; Nagel, 1998; Sancar, 2022).

Kurmaca kişilere gönderimde bulunan adlar incelendiğinde, 400 kurmaca kişi adının 232'si (%58) erkek çocuklara, 85'i (%21,3) kız çocuklara, 77'si (%19,3) erkek yetişkinlere ve sadece 6'sı (%1,5) kadın yetişkinlere aittir. Bu dağılım, kurmaca karakterlerin temsilinde çocukların, özellikle erkek çocukların ön plana çıktığını göstermektedir. Bu durum, ders kitaplarının hedef kitlesinin çocuklar olması ve özdeşim kurma süreçlerinin gözetilmesi ile açıklanabilir. Ancak, erkek çocukların kız çocuklara göre belirgin bir şekilde daha fazla temsil edilmesi, erken Cumhuriyet döneminde erkek çocukların geleceğin "Erkek-Yurttaşları" bağlamında merkeze konumlandırıldığını göstermektedir (Sancar, 2022).

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, gerçek kişi adlarının kullanımının üst sınıflarda arttığı görülmektedir. 1., 2. ve 3. sınıflarda gerçek kişi adları ya hiç kullanılmamakta ya da çok az kullanılmaktayken, 4. sınıfta 26, 5. sınıfta ise 75 gerçek

kişi adı kullanılmaktadır. Bu durum, üst sınıflarda tarihsel, bilimsel ve kültürel gönderimlerin arttığını ama erkek merkezli bir sunum olduğunu göstermektedir.

Akrabalık ilişkisi belirten adların toplam sıklığının 369 olması, ders kitaplarında aktörlerin çoğunlukla aile içindeki konumları üzerinden temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, aile kurumunun ve aile içi ilişkilerin ders kitaplarında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Akrabalık ilişkisi belirten adlar ulamında, sınıf düzeyine göre kullanım sıklığının dalgalı bir seyir izlediği, ancak 5. sınıfta belirgin bir artış gösterdiği gözlemlenmektedir. 1. sınıfta 22, 2. sınıfta 62, 3. sınıfta 51, 4. sınıfta 74 ve 5. sınıfta 160 akrabalık ilişkisi belirten ad kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet bağlamında sıklık dağılımları incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik akrabalık ilişkisi belirten adların baskın olduğu görülmektedir. Toplam 369 akrabalık ilişkisi belirten adın 198'i (%53,7) erkek yetişkinlere, 103'ü (%27,9) kadın yetişkinlere, 56'sı (%15,2) erkek çocuklara ve 12'si (%3,2) kız çocuklarla ilişkilendirilmiştir.

Bu dağılım, aile içi ilişkilerin temsilinde erkek yetişkinlerin merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Kadın yetişkinlerin, diğer ulamlarla karşılaştırıldığında akrabalık ilişkisi belirten adlardaki görece yüksek temsili (%27,9), kadınların aile içi rolleriyle tanımlanma eğiliminin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Aile merkezli bu temsil, Cumhuriyet modernleşmesinin kadınları kamusal alana sınırlı biçimde dâhil ederken, asıl sorumluluk alanı olarak anneliği ve ev içini belirlemesiyle örtüşmektedir (Kandiyoti, 1977). Çocukların, özellikle kız çocukların akrabalık ilişkisi belirten adlardaki düşük temsili ise, çocukların aile içi ilişkilerde edilgen bir konumda konumlandırıldığını göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, 1. sınıfta kadın yetişkinlere atfedilen akrabalık ilişkisi belirten adların oranının (%50) yüksek olduğu, ancak üst sınıflarda erkek yetişkinlere atfedilen akrabalık ilişkisi belirten adların oranının arttığı görülmektedir. Bu durum, alt sınıflarda aile içi ilişkilerin temsilinde kadınların daha görünür olduğunu, ancak üst sınıflarda erkek merkezli bir temsil biçiminin baskınlaştığını göstermektedir.

Cins adlar ulamında, sınıf düzeyi arttıkça kullanım sıklığının belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. 1. sınıfta sadece 1 adet cins ad kullanılırken, 5. sınıfta bu sayı 109'a yükselmektedir. Bu artış, sınıf düzeyi yükseldikçe ders

kitaplarındaki metin karmaşıklığının ve çeşitliliğinin artmasıyla açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet bağlamında sıklıklar incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik cins ad kullanımının tüm sınıf düzeylerinde baskın olduğu görülmektedir. Toplam 264 cins adın 153'ü (%58) erkek yetişkinlere atfedilirken, kadın yetişkinlere 59 (%22,4), erkek çocuklara 34 (%12,9) ve kız çocuklara sadece 18 (%6,8) cins ad atanmıştır. Bu dağılım, ders kitaplarında erkek (yetişkin) merkezli bir temsil biçiminin varlığına göstermektedir.

Meslek adları ulamında, sınıf düzeyi arttıkça kullanım sıklığının belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 10, 3. sınıfta 43, 4. sınıfta 86 ve 5. sınıfta 88 meslek adı kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik meslek adlarının baskın olduğu görülmektedir. Toplam 232 meslek adının 218'i (%94) erkek yetişkinlere, 9'u (%3,9) kadın yetişkinlere, 4'ü (%1,7) erkek çocuklara ve 1'i (%0,4) kız çocuklarla ilişkilendirilmiştir. Bu dağılım, meslek ile ilişkili adlandırmalarda erkek yetişkinlerin daha çok temsil edildiğini göstermektedir. Kadın yetişkinlerin mesleki temsillerdeki düşük oranı (%3,9), kadınların iş yaşamında ve kamusal alanda görünmez kılındığını göstermektedir. Kız çocukların ise mesleki kimliklerle ilişkilendirilmediğini göstermektedir. Bu bulgu, incelenen dönemde kadının temel görevinin "milli anne" olarak yeni nesil yurttaşları ev içinde yetiştirmek (Sancar, 2022) olduğunu yansıtmaktadır.

1936 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf kitaplarında adlandırma stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

1936 Adlandırma Stratejisi			
Toplumsal Aktörler		**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Örnekler**
Kadın	**Yetişkin**	Cins Adlar	kadın [-a, -cağız, -lar, -larımız , -larının] kadının biri, bayan [-ı, -ını, -nın, -ına, -dan, bayan kardeş [-imizi], dişi, ihtiyar, Dişi iki ayaklı,
		Kişi Adları,	Halide Nusrat, Eda, Cevriye, Melek gibi

		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	ana [-m, -mı -sından, -cıkların], anne [-n, -m, -me, -min, -ciği, -si, -sini, -nin, -sine, -leri, -nle, -ciğim, -yle], yenge [-m], karı [-sını, -sının]
		Meslek adları	çamaşırcı, başöğretmen
	Çocuk	Cins Adlar	çocuk, kız [-cağız,-ı,-lar, -ların -larımız], kızlardan biri,
		Kişi Adları,	Suna, Meral, Yıldız, Türkan gibi
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar,	Abla [-n, -sı], kızı [-m, -larımız], kardeş [-ine, -i]
		Meslek adları	-
Erkek	**Yetişkin**	Cins Adlar	adam [-cağız, -a, -ın, -ım, -lara, -lar, -ların, larıyla, -larımdan], bay [-ı, -ın, -dan, -a], arkadaşlarının, dost [-um], erkek, amca [-nın], hırsız [-lar,-ları, -ın,], hırsızların başı, adamlarından biri, alıcı [-nın], sahibi, ev sahibi, yolcu, delikanlı [-nın], ihtiyar [-ın], cimri, cimrilerden biri, köyün erleri, zengin, atlılardan biri, kötü adam [-lar], izci[-ler, -lere], pinti, iki ayaklı, [koç]yiğit [-ler],
		Kişi Adları	İsmet İnönü, Hasan Ali Yücel, Ali, Ahmet gibi
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	baba[-n,-m, -la, -ma, -ları, -larından -lar, -sı, -mın,-ma, -sı ile, -sına, -sından, -mız gibi, -nız, -lardan], dede [-m,-mizden], ağabey [-i], dayı [-sı, -sının], amca [-m, -mın, -nın], koca [-sına, -sının, -mdan]
		Meslek adları	öğretmen [-imiz], komutan [-ın], kaptan, başkaptan, başdümenci, gezmen [-ler, -in], subay, er, asker [-lerle, -lerimizi, -ler, -lere, -leri], gemici[-ler], ressam, tellal, satıcı, demirci, süprüntücü, çiftçi, balıkçı [-lar], makinist, subay, doktor, kaptan, avukat, dülger, kimyager, marangoz, kaşif, işçi [-ler], korucu, başkumandan, sultan [-lar, -ların], şah [-lardan, -ların], padişah [-lar], kral [-lar], imparotor [-ların], hükümdar [-ın, -la], bahçıvan [-ı, -a], avcı, kazancı, usta, terzi, duvarcı, eğitmen [-leri], hayvan eğitmeni, hükümen, hakan, başbuğ, kolağası, onbaşı, müneccimbaşı, paşa, vali, prens, tüccar, bakkal, topçu subayı, şair, imam, şövalye, sandalcı, kayıkçı,

	Çocuk	Cins Adlar	çocuk, çocuk [-u, -un, -lar, -ları, -lardan, -la, -usun], arkadaş [-ım, -ının, -larından, -larına], izci, yavrucak [-ı], yaramaz [-ı], Yurdun oğlu,
		Kişi Adları,	Altan, Doğan, İlhan, Turgut, Vural, Dursun gibi
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar,	oğlu [-m, -n, -na, -sun, -nun], oğullar [-ı, -ımız], büyük ağabey, ağabey [-ime, -imin, -im, , amcamın oğlu, büyük oğul, kardeş, torun [-u]
		Meslek adları	uçman, küfeci

Tablo 4'te gösterildiği üzere, kadın (yetişkin) toplumsal aktörler "kadın [-a, -cağız, -lar, -larımız, -larının]", "kadının biri", "bayan [-ı, -ını, -nın, -ına, -dan]", "bayan kardeş [-imizi]", "dişi", "ihtiyar", "dişi iki ayaklı" gibi cins adlarla adlandırılmaktadır. Bu adlandırmalardan bazıları, örneğin; *ihtiyar, dişi iki ayaklı* değişmeceli dil kullanımlarını, diğer bir deyişle düzdeğişmeceleri içermektedir.

Toplumsal aktörler olarak kadınlara atanan kişi adları incelendiğinde, "Halide Nusrat, Eda, Cevriye, Melek" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Bu adların bir kısmı dönemin edebi ve kültürel figürlerine gönderimde bulunurken (Halide Nusrat gibi), diğerleri o dönemde yaygın olarak kullanılan kadın adlarıdır. Özellikle "Melek" gibi adlar, kadınların saflık, iyilik ve fedakârlık gibi özelliklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Adlandırmalarda, kadınlar iyelik ekleriyle ve küçültme ekleriyle (örneğin "kadıncağız") kullanılmıştır. Kadınlarla ilişkilendirilen cins adların küçültme ekleri ile kullanılması kadınların toplumsal statüsünün düşürülmesine ve ikincilleştirilmesine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca, iyelik eklerinin sıklıkla kullanılması, kadınların bağımsız bireyler olarak değil, başkalarıyla özellikle erkeklerle ve çocuklarıyla olan ilişkileri üzerinden tanımlandığını gösterdiği söylenebilir.

Toplumsal aktörler olarak kadınlara atanan akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "ana [-m, -mı -sından, -cıkların]", "anne [-n, -m, -me, -min, -ciği, -si, -sini, -nin, -sine, -leri, -nle, -ciğim, -yle]", "yenge [-m]", "karı [-sını, -sının]" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Akrabalık ilişkisi belirten adlandırmalar, kadınların aile içindeki rollerine ve aile içi ilişkilerine gönderimde bulunmaktadır. Özellikle "ana, anne" gibi ifadeler, kadınların bakım verici ve koruyucu rollerini vurgulamaktadır. Akrabalık ilişkisi belirten adlandırmalarda, kadınlar çoğunlukla iyelik ekleriyle

(annesi, karısı gibi) ve küçültme ekleriyle (anacıkların gibi) adlandırılmaktadır. Kadınların bu ulamdaki görece yüksek temsili, erken Cumhuriyet döneminde kadınların evi içi rollerle tanımlandığını ve "Milli Anne" (Sancar, 2022) idealinin pekiştirildiği görülmektedir.

1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda, toplumsal aktörler olarak kadınlarla ilişkilendirilen meslek adları incelendiğinde, sadece "çamaşırcı, başöğretmen" mesleklerinin kullanıldığı görülmektedir. Meslek ile ilişkili adlandırmalar, toplumsal cinsiyet rollerinin ve iş bölümünün yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, 1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda kadınlarla ilişkilendirilen mesleklerin sayıca az olması ve çamaşırcı gibi kadınların ev içi hizmet rollerini pekiştiren ya da başöğretmen gibi kadınlara kalıpyargısal olarak uygun görülen meslekler olması dönemin toplumsal yapısında kadınların iş hayatındaki sınırlı görünürlüğünü ve temsilini yansıtmaktadır. Bu durum, dönemin toplumsal yapısında kız çocuklarının gelecekteki mesleki rolleri açısından sınırlı bir temsille karşılaştıklarını göstermektedir. Sadker ve Zittleman'ın (2016) belirttiği gibi, eğitim materyallerindeki bu tür eksik temsiller, çocukların eğitim deneyimlerini ve gelecekteki mesleki seçimlerini etkileyebilmektedir.

Toplumsal aktörler olarak kız çocuklarına yönelik adlandırma stratejileri incelendiğinde, cins adlar ulamında "çocuk", "kız [-cağız,-ı,-lar, -ların -larımız]", "kızlardan biri" gibi dilsel kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Kişi adları incelendiğinde, "Suna", "Meral", "Yıldız", "Türkan" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Bu adlar belirtilen dönemde yaygın olarak kullanılan kadın adlarıdır. Akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "Abla [-n, -sı]", "kızı [-m, -larımız]", "kardeş [-im]" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırmalar, kız çocuklarının aile içindeki konumlarına ve aile ilişkilerine gönderimde bulunmaktadır. Özellikle "abla", "kızı", "kardeş", kız çocuklarının aile içindeki ilişkisel rollerini vurgulamaktadır.

Toplumsal aktörler olarak erkek yetişkinler için kullanılan cins adlar incelendiğinde, " adam [-cağız, -a, -ın, -ım, -lara, -lar, -ların, larıyla, -larımdan]", "bay [-ı, -ın, -dan, -a]", "arkadaşlarının", "dost [-um]", "erkek", "amca [-nın]", "hırsız [-lar,-ları, -ın,]", "hırsızların başı", "adamlarından biri", "alıcı [-nın]", "sahibi", "ev sahibi", "yolcu", "delikanlı [-nın]", "ihtiyar [-ın]", "cimri", "cimrilerden biri", "köyün

erleri", "zengin", "atlılardan biri", "kötü adam [-lar]", "izci[-ler, -lere]", "pinti", "iki ayaklı", "(koç)yiğit [-ler]" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırmalardan bazıları, örneğin; "delikanlı [-nın]", "ihtiyar [-ın]", "cimri, cimrilerden biri", "zengin", "atlılardan biri", "kötü adam [-lar]", "pinti", "iki ayaklı", "(koç)yiğit [-ler]" değişmeceli dil kullanımlarını, diğer bir deyişle, düzdeğişmeceleri içermektedir. Düzdeğişmeceler incelendiğinde erkekler için iki ayaklı, kadınlar için ise dişi iki ayaklı ifadesi kullanılmaktadır. Fairclough (1992), bu tür fazla sözcük kullanımlarını dilin ideolojik işleviyle açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, erkeklerin insan (iki ayaklı) olarak norm kabul edilmesini göstermektedir.

Toplumsal aktörler olarak erkeklere atanan kişi adları incelendiğinde, "İsmet İnönü, Hasan Ali Yücel, Ali, Ahmet" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Bu adların bir kısmı dönemin siyasi ve kültürel figürlerine gönderimde bulunurken (İsmet İnönü, Hasan Ali Yücel gibi), diğerleri yaygın olarak kullanılan erkek adlarıdır. Erkeklerin, incelenen ders kitaplarında gerçek kişilere gönderimde bulunan adlarla daha çok ilişkilendirilmesi, ulusal kimliğin, kahramanlığın ve Cumhuriyet'in kurucu değerlerinin erkekler çerçevesinde kurgulandığını göstermektedir (Berktay, 2003; Durakbaşa, 2008).

Erkeklere atanan akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "baba [-n,-m, -la, -ma, -ları, -larından -lar, -sı, -mın,-ma, -sı ile, -sına, -sından, -mız gibi, -nız, -lardan]", "dede [-m,-mizden]", "ağabey [-i]", "dayı [-sı, -sının]", "amca [-m, -mın, -nın]", "koca [-sına, -sının, -mdan]" gibi adlandırmalrın kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırmalar, erkeklerin aile içindeki rollerine ve ilişkilerine gönderimde bulunmaktadır. Bu adlandırmaların çoğunlukla iyelik ekleriyle kullanılması toplumsal aktörler olarak erkeklerin kadınlarla (örneğin kocası) ve çocukları (örneğin babası, dedesi, dayısı) ile olan ilişkileri üzerinden tanımlandığını göstermektedir.

Toplumsal aktörler olarak erkeklerle ilişkilendirilen meslek adları incelendiğinde, 'öğretmen [-imiz]", "komutan [-ın]", "kaptan", "başkaptan, başdümenci", "gezmen [-ler, -in]", "subay", "er", "asker [-lerle, -lerimizi, -ler, -lere, -leri]", "gemici[-ler]", "ressam", "tellal", "satıcı", "demirci", "süprüntücü", "çiftçi", "balıkçı [-lar]", "makinist", "subay", "doktor", "kaptan", "avukat", "dülger", "kimyager", "marangoz", "kaşif", "işçi [-ler]", "korucu", "başkumandan", "sultan [-lar, -ların]", "şah [-lardan, -ların]", "padişah [-lar]", "kral [-lar]", "imparotor [-ların]",

hükümdar [-ın, -la], bahçıvan [-ı, -a], avcı, kazancı, usta, terzi, duvarcı, eğitmen [-leri], "hayvan eğitmeni", "hükümen", "hakan", "başbuğ", "kolağası", "onbaşı", "müneccimbaşı", "paşa", "vali", "prens", "tüccar", "bakkal", "topçu subayı", "şair", "imam", "şövalye", "sandalcı", "kayıkçı" gibi mesleklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu mesleklerin büyük bir kısmı otorite, liderlik ve yöneticilik konumlarıyla ilgilidir. Özellikle "komutan", "kaptan", "başkan" gibi meslekler, erkeklerin otorite ve güç sahibi olarak temsil edildiğini göstermektedir. Askerî, yönetsel, bilimsel ve teknik mesleklerin neredeyse tamamının erkeklere atfedilmesi, erkeklerin üretim, yönetim ve koruma rollerini üstlenen özne olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu bulgu, erken Cumhuriyet döneminde "yurttaş erkek"lerin ulusal kalkınmanın taşıyıcısı olarak kurgulanmasıyla uyumludur (Bozdoğan, 2001).

Toplumsal aktörler olarak erkek çocuklara yönelik adlandırma stratejileri incelendiğinde, cins adlar ulamında "çocuk [-u, -un, -lar, -ları, -lardan, -la, -usun]", "arkadaş [-ım, -ının, -larından, -larına]", "izci", "yavrucak [-ı]", "yaramaz [-ı]", "yurdun oğlu" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırmalardan bazıları, örneğin; *yavrucak, yaramaz, yurdun oğlu* değişmeceli dil kullanımlarını içermektedir. Kadınlar ve kız çocukları için "kadıncağız" veya "kızcağız" gibi küçültme eklerinin kullanılması, buna karşılık erkek çocuklar için "yurdun oğlu" gibi kahramanlığı sezdiren bir ifadenin tercih edilmesi, dil aracılığıyla bir değer ve özne hiyerarşisi kurulduğunu gösterebilir.

Erkek çocuklara atanan kişi adları incelendiğinde, "Altan, Doğan, İlhan, Turgut, Vural, Dursun" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Erkekler için kullanılan "Doğan, Vural" gibi daha çok güç, cesaret ve dayanıklılık gibi özellikleri çağrıştıran adlar, erkek çocuklarından toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında bu yönde bir beklenti olduğu söylenebilir. Bu durum, Türkiye'deki geleneksel erkeklik normlarının ad seçimi üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Erkek çocuk karakterlere atfedilen akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "oğlu [-m, -n, -na, -sun, -nun]", "oğullar [-ı, -ımız]", "büyük ağabey", "ağabey [-ime, -imin, -im]", "amcamın oğlu", "büyük oğul", "kardeş", "torun [-u]" gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırmalar, erkek çocuklarını aile içindeki konumları ve ilişkileri üzerinden tanımlamaktadır.

Toplumsal aktörler olarak erkek çocuklarla ilişkilendirilen meslek adları incelendiğinde, "Uçman, küfeci" mesleklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu mesleklerden "uçman" dönemin teknolojik gelişmelerini ve modernleşme sürecini yansıtırken, "küfeci" dönemsel bir özellik olarak çocuk işçiliğe gönderimde bulunmaktadır. Erkek çocuğun 'uçman olmak istemesi' erkeklerden gelecekte bir meslek edinmesi ve çalışması kapsamında bir beklenti olduğunu vurguladığı söylenebilir. Bu bağlamda, erkek çocukların erkek yetişkinlerle birlikte kamusal alana yerleştirildiği ve toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünün derinleştiği söylenebilir (Kergoat, 2015).

5.1.2. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Yükleme Stratejileri

1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki yükleme stratejisi STY çerçevesinde belirtilen dilsel kaynaklar olan yüklemler, sıfat/sıfat-fiiller kapsamında incelenmiştir. 1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda saptanan yükleme stratejisine ilişkilerin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

1936 Yükleme Stratejisi										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık
1.sınıf	Yüklemler	5	25	6	30	4	20	5	25	20
	Sıfatlar	2	25	1	12,5	0	0	5	62,5	8
2.sınıf	Yüklemler	15	40,5	6	16,2	8	21,6	8	21,6	37
	Sıfatlar	2	4,9	14	34,1	14	34,1	11	26,8	41
3.sınıf	Yüklemler	2	2,5	5	6,2	23	28,4	51	63	81
	Sıfatlar	6	17,1	2	5,7	13	37,1	14	40	35
4.sınıf	Yüklemler	19	15,6	8	6,6	69	56,6	26	21,3	122
	Sıfatlar	3	6,7	0	0	36	80	6	13,3	45
5.sınıf	Yüklemler	23	16,2	3	2,1	87	61,3	29	20,4	142
	Sıfatlar	16	24,2	2	3	43	65,2	5	7,6	66

Tablo 5'te gösterildiği gibi, 1936 yılına ait ders kitaplarında toplam 402 yüklem ve 195 sıfat tespit edilmiştir. Yüklemlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, sınıf düzeyi yükseldikçe yüklem kullanım sıklığının arttığı görülmektedir. 1. sınıfta 20 (%5,0), 2. sınıfta 37 (%9,2), 3. sınıfta 81 (%20,1), 4. sınıfta 122 (%30,3) ve 5. sınıfta 142 (%35,3) yüklem kullanılmıştır. Benzer şekilde, sıfatların sınıf düzeylerine göre dağılımı da sınıf düzeyi yükseldikçe sıfat kullanım sıklığının arttığını göstermektedir. Bu bulgu, sınıf düzeyi yükseldikçe metinlerin dilsel karmaşıklığının ve eylem çeşitliliğinin arttığını göstermektedir.

Yüklemlerin toplumsal aktörlere göre dağılımı incelendiğinde, erkek yetişkinlerle ilişkilendirilen yüklemlerin toplam yüklemlerin neredeyse yarısını oluşturduğu görülmektedir. Toplam 402 yüklemin 191'i (%47,5) erkek yetişkinlerle, 119'u (%29,6) erkek çocuklarla, 64'ü (%15,9) kadın yetişkinlerle ve 28'i (%7,0) kız çocuklarla ilişkilendirilmiştir. Bu dağılım, ders kitaplarında erkek yetişkinlerin eylem ve etkinlik açısından baskın bir konumda olduğunu göstermektedir. Sıfatların toplumsal aktörlere göre dağılımı da benzer bir eğilim göstermektedir. Toplam 195 sıfatın 106'sı (%54,4) erkek yetişkinlere, 41'i (%21,0) erkek çocuklara, 29'u (%14,9) kadın yetişkinlere ve 19'u (%9,7) kız çocuklara yüklenmiştir. Bu dağılım, ders kitaplarında erkek yetişkinlerin niteleme ve betimleme açısından da baskın bir konumda olduğunu göstermektedir.

Yükleme stratejileri toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiğinde, erkeklere (yetişkin ve çocuk) atfedilen yüklemlerin kadınlara (yetişkin ve çocuk) atfedilen yüklemlerin yaklaşık üç katı olduğu görülmektedir. Toplam 402 yüklemin 310'u (%77,1) erkeklere, 92'si (%22,9) kadınlarla ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, ders kitaplarında erkeklerin eylem ve etkinlikler açısından kadınlara göre çok daha fazla temsil edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, erkeklere atfedilen sıfatların kadınlara atfedilen sıfatların yaklaşık üç katı olduğu görülmektedir. Toplam 195 sıfatın 147'si (%75,4) erkeklere, 48'i (%24,6) kadınlara yüklenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe erkek yetişkinlerin hem eylemler hem de sıfat/sıfat-fiiller ile daha çok ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Bu bulgu, incelenen ders kitaplarında yüklemeler kapsamında erkeklerin daha çok temsil edildiğini göstermektedir.

1936 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıf kitaplarında yükleme stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin örnekler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

1936 Yükleme Stratejisi		
Toplumsal Aktörler	**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Dilsel Örnekler**
Kadın	**Yüklemler**	1. Sınıf: ata nal almak, altın saat almak, bal almak, çok sevmek, vatanı, bayrağı öğretmek
		2. Sınıf: ılık su ve tuzla iyice yoğurmak, maya koymak, fırına vermek, yiyecekler yaparak çıkınlara koymak, sevinmek, yemek masasının üstünü çiçeklerle süslemek, çiçekleri suya koymak, bayram için yeni giyimler, ayakkabılar almak, (çocukları) geçit alayını seyretmeye götürmek, çocuğun elini su ile yıkamak, tentürdiyot sürerek yarayı bağlamak, ufak boydan yüz patlıcan almak, kilere götürmek, turşu kavanozlarını, konserve tenekelerini göstererek anlatmak, (çocuğunu) sevmek
		3. Sınıf: yemeği lamba üzerinde pişirmek, yetişmek
		4. Sınıf: sınıf: annenin ninnisi (annenin ninni söylemesi), evde oturmak, korkmak, kundak bağlamak, kucağında sallamak, gece tatlı masallar söylemek, gündüz yemek hazırlamak, kâğıttan süslü gemi yapmak (çocuğu için), söylenmek, darılmak, evi geçindirmek, şunun bunun çamaşırlarını yıkamak, tahta silmeye gitmek, çamaşır yıkamaya gitmek, dualar ederek (oradan) ayrılmak, deve yününden çadır dokumak, çamaşır yıkamak, masal söylemek
		5. Sınıf: peçe denen karanlık örtü altında yaşamak, gün görmeyen çiçekler gibi sararıp solmak, okullara gidip yükselmesini istemek, evde kapalı kalmamasını istemek, dünyayı bilmesini istemek, ağacın altında dikişlerini dikmek, kapalı yaşamak, bir iş tutamamak, erkeğin eline bakmak, özgenliğine kavuşmak, erkek gibi açık gezmek, çalışmak, kazanmak, kamutaya saylav ve belediyeye aza olmak, söze karışmamak, çocuğun haline

		acımak, boğazına kadar tıkılan isyan sesini dudaklarında hapsedememek, gözleri yaşla dolmak, elleriyle yüzünü kapamak, içerde ev işleri ile sabah yemeğini hazırlamaya uğraşmak, yemeği getirmek, iyileşmek, kendi elleriyle çay pişirmek için ısrar etmek, kocasından azar işitmek, vatanı düşünerek kanun yapmak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: güzel (annem), (çocuğu için) uyumayan (anne)
		2. Sınıf: köylü (kadın), densiz (kadın)
		3. Sınıf: hasta (kadın), yanakları pembe pembe, yüzü sapsarı(ydı), dışarıda uğuldayan rüzgârı işiterek üzülen, (annenin) kaynattığı su
		4. Sınıf: gözleri yaşlı, yürekleri sevgi ve umut dolu
		5. Sınıf: ihtiyar, genç, solgun yüz, dağınık gönül, eski bir çarşafa bürünmüş, yalınayak, yaşlıca, yoksul, kara esvapları içinde bir ölü gibi soğuk görünen yüzü ile, at üstünde bir (kadın), kasaba kapılarında önümüzü kesen bir (kadın), çocuğunu taş üstünde yatıran (kadın), solgun kumaş yamalarını birbirine ekleyerek diktiğin bu bayrak
Kız çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: derede su doldurmak, ata su almak, topu tutmak, ip atlamak, atlamak, su alıp ipi silmek
		2. Sınıf: saatlerce somurtmak, tatlı tatlı gülümsemek, gözlerinden sevinç ve sevgi akmak, patlıcanları almak, kızmak, sevinerek koşmak
		3. Sınıf: (çiçek) koparmak, giyecek dikmek için annesine yardım etmek, söze karışmak, ağacın altına hazırladığı yumuşak bir halıya oturtmak, hasta kadının kucağına çiçek serpmek
		4. Sınıf: çiçekler koparmak, taşıyabildiği kadar almak, çanağın kenarını boyamak istemek, kıra çıkmak, söze karışmak, yakarmak, türkü çığırmak, bir bebek yapalım demek
		5. Sınıf: hayretle bakmak, dudak bükmek, aldatmak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: küçük (Türkan),
		2. Sınıf: küçük (kız), çatılmış kaşlar, buruşuk bir alın, deve dudağı gibi uzanmış dudaklar, yere dikilmiş gözler, minimini, okullu (kızlar)
		3. Sınıf: küçük bir Eskimo (kızı), kederli yüzü
		4. -
		5. Sınıf: yaramaz, terbiyeli

Erkek	**Yüklemler**	1. Sınıf: at almak, bal almak, vatanı, bayrağı öğretmek, büyükleri saymayı, küçükleri sevmeyi öğretmek
		2. Sınıf: çok iyi bakmak, kendi çocuğu gibi sevmek, bir atışta düşman gemilerini vurmak için her gün top atmayı öğrenmek, (gemisi için) canını vermek, otomobille şehirde gezdirmek, sarayı göstermek, eski masallar anlatmak, suluboya resim yapmak
		3. Sınıf: günlerce çalışmak, deniz kıyısında yeni bir ev tutmak, (denize girmeye) izin vermek, ormana gitmek, odun kese kese yorulmak, balığa çıkmak, ağları kayıklara yükletmek, ipleri çözmek, yelkenleri rüzgara uydurarak yola koyulmak, denize çıkmak, üşürlerse de aldırış etmemek, kürek çekip dümen tutmak, kuvvetle üşümeden, yorulmadan deniz üstünde çalışmak, balık tutmak, sigarasını yakmak için elini uzatmak, askere gitmek, yurt uğruna can vermek, treni çok hızlı sürmek, makineyi yavaşlatmak, sinemaya götürmek, bahçeye düşkün olmak, işlerinden artan bütün zamanı çiçeklerine, ağaçlarına vermek, kirazları yeni dikmek
		4. Sınıf: kızmak, kulağını saçını çekmek, yanağını şamarlamak, sırtı(na) yumruklar indirmek, falakaya yatırarak çıplak ayaklarına sopa ile vurmak, öküzleri yola sürmek, çiftini sürmek, emek çekmek, astılar, kestiler, malına namusuna el uzatmak, çocuğunu Türk uçmanı yapmak, Kuvayi Milliye'ye gitmek, çeteye kaçmak, cephede kalmak, askere su ve cephane taşımak, çare bulmak, çukur kazmak, omzunda kazmasıyla yağmura, çamura, tere batmış, fakat sevinçle gelmek, çalışarak (ailesi/bizim için) yorulmak, (ailesine/bize) yiyecek bulmak, amcasından birkaç tencere, tabak, kırık bir kanepe, üç sandalye, yirmi beş tane de gramofon plağı kalmak/miras kalmak, muhtaç olanlara yardım etmek için de para artırmak, at sürmek, ellerindeki uzun sopaları birbirine atmak, dolu dizgin yürümek, cirit oyununu bilmemek, at sırtında dünyayı dolaşmak, biniciliği, nişancılığı, yiğitliği ile dört yana ün salmak, yanlarına yiyeceklerini, tüfeklerini ve bazı fen aletleri almak, çadır kurmak, köpeklere bakmak, akşam yemeğini hazırlamakla uğraşmak, köpeklerini bir tane kalıncaya kadar yok etmek, ayı avlamak, fok balıklarını ele geçirerek kışlık yiyecek toplamak, baştanbaşa kana, yağa batmak, su kıyısında

		avladıkları büyük ayıbalığı, pişirip avladıkları balıkların kurutulmuş kanlarıyla bir çeşit yemek yapmak, ara sıra karısını, kızını düşünmek, gelecek yıl evlerinde geçirecekleri hayatı düşünmek, rüyalarında sıcak patateslerle taze ekmekler görmek, yağ tabakalarını gidermek için ellerini balık kanı ile yıkamak, ellerini yosunlarla ovuşturmak, kendilerine lazım olacak yiyecekleri toplamak için avcılığa başlamak, birçok değerli şeyler öğrenmiş ve yazmış bulunmak, yemek pişirmek için büyük bir ateş yakmak, boğucu bir sıcaklık içinde çalıştıkları için tere batmak, kuvvetle üfleyerek camı şişirmek, gazetede okumak, kuyudan su çekmek, olanca kuvvetiyle çıkrığa asılmak, kazanı iyice lehimlemek, bir masal uydurmak, iş vakti olmak, demirleri dövmek, çalışmayı öğütlemek, ocağımdan (iş yerinden) başka yerde umudunun olmaması, emretmek, hayvanlarını büyük bir tatlılık ve sabırla kullanmak, hiç kızmamak, dolaşıp gezmek, avı sezmek, eli tetikte hayale dalmak, tavşanı vurursa boş geçirdiği güne değmesi, tavşan satıp bir kuzu almak istemek, masal söylemek, korkunç bir sele karşı koymak, evin sahibi olmak, çıraklık etmek
		5. Sınıf: kucağına almak, azarlamak, döveceğini söylemek, elini öpmek istemek, alnından öpmekten kendini alamamak, ateş etmek, gözlerinden öpmek, ava çıkmak, kan dökülmesini istememek, atı ırmağa sürmek, hakanın üzengilerine yüzlerini sürmeye gelmek, gezmek görmek, emretmek, şehrin yolunu tutmak, birer birer gezmek, çarşıya girmek, gözden geçirmek, mahalle aralarına sapmak, saygıyla başını eğmek, çarşılarınızı gezmek, öğrenmek, şarkıları dinlemek, söylenen dili dinlemek, sabrı kalmamak, rahatsız etmekte devam ederse hakkından geleceğini söylemek, sevinmek, çekinmek, saraylının mezadından almak, verdiği paraya acımamak, bir şeye bayılmak, bıkmamak, dinletmek, satmak, tatlı tatlı anlatmak, cevap vermek, bir bilmece ortaya atmak, armağan etmek, bir iş görmek, söze karışmak, dövmeğe kalkmak, kızmamak, şikayet etmek, kekelemek, yazı yazmak, şiir yazmak, birkaç kere okumak, okula götürmek, dövdürmemek, kucağından indirmek, abdest almağa gideceği vakit ilk önce önündeki sıranın üzerine bir mendil yaymak, başından kavuğunu çıkarmak, sade takke ile gitmek, abdest almağa çıkmak,

		hazırladığı bir kuşu kavuğunun altına koymak, canı sıkılmak, gittikçe öfkesi artmak, lokomotifin düzgün gidebilmesini başarmak, lokomotifi kendisi işletmek, elinden yaralanmak, daha ağır bir yaralı gelirse ne yapacağım diye düşünmek, dayanmak, dişini sıkmak, at şakırtısını, barut kokusunu ve boru seslerini sevmek, çok sevdiği kardeşini harp meydanında toprağa gömüşünü anlatmak, nişan almakta, kurşununu hedefe isabet ettirmekte usta olmak, alnından vurularak öldüğünü öğrenmek, çabucak bir mezar hazırlamak, gömmek, fazla üzülmeye ağlamaya vakti olmamak, hizmetine dönmek, mezarının yanına çadır kurmak, anmak, yiğitliğini anlatarak aralarında yaşatmak, kaybedilen bir kahraman diye yanmak, kaşlarını çatmak, avdan eli boş döndüğü için fena halde canı sıkılmak, çakmaktaşından yapmış olduğu bıçak ve baltaları bilemeye başlamak, bir koç, bir de koyun yakalamak istemek, mızrağını eline almak, köpeği ile beraber ava çıkmak, büyük bir ağıl yapmak, taşı kaldırarak kaplanın başına atmak, kıymetli yazılar yazmak, (çocuğu) kucağına alıp eve getirmek, tehlikeli cenge tek başına girişmekten çekinmemek, vatanı düşünerek kanun yapmak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: -
		2. Sınıf: işini iyi öğrenmiş, çalışkan, yakışıklı, pamuk gibi saçları, benzi solgun, gözü yorgun, ak sakallı, yiğit, iyi (bir ihtiyar), özü doğru, sözü tok
		3. Sınıf: savaş kazanan, düşmana saldıran, yürürken toz kaldıran (askerler), eski bilgisiz (adamlar), kötü (adamlar), bön bir (adam), Zavallı (Ali), ortalığı sarsan, bilgin, kahraman, işlerinde yanılmaz, hiçbir güçlükte yılmaz, bir büyük (adam),
		4. Sınıf: parmağındaki iri pırlanta yüzükten, saatinin kalın altın kösteğinden de anlaşılıyordu ki çok zengin (bir adamdı), koca kavuklu, uzun sakallı, genç, aslan gövde, demir gibi sağlam (o kollar), yaşlı, gür ses(li), gürbüz (delikanlı), tehlikelere yiğitçe göğüs germiş olan (bu iki kaşif), kör, ihtiyar, pinti, yaman (avcı), tanınmış (bir ressam), koskoca, hiçbir şey bilmeyen, zorba, hiç eğilmek bilmeyen (demir adamlar), akılları ve yiğitlikleri ile, işini bilen, parayı iyi kullanan (adam), aksi, iyi yürekli, cimri, gün görmüş olduğu yüzünde okunan, ağır tavırlı, köşede gazete okuyan (büyükbaba),

		5. Sınıf: yaşlı başlı, zavallı, ihtiyar, yoksul, zengin, sarışın, güzel sarışın yüzüne, çok yiğit, çok yakışıklı, genç, beyaz sakallı, şiş kapaklı iri devrik gözler, kibar, kurnaz, ağırbaşlı, yüreksiz, zalim, bütün varlığını yakıp yıkmağa gelenleri denize döken (babalar), bize çevrilen bıçağa, yahut kurşuna kendi göğsünü siper eden (babalar), en zorlu bir insan bile hakkımızı çiğnese onu elinden alıp bize vermek için mahkemelerde ter döken (babalar) düştüğümüz vakit kaldıran, yaralandığımız zaman eliyle yaramızı saran, hastalığa tutulduğumuz zaman bir ömürlük bilgisi ve deneyimiyle bizi iyi etmek için yatağımızın başında çırpınan (babalar) bize bilmediğimizi öğreten, doğru yolu gösteren (babalar), Yazıyı bulan (adam), böyle bir lokomotifi yapabilen
Erkek çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: atlamak, ot almak, top atmak, sopa almak, uçkuları çok sevmek
		2. Sınıf: gezmeye çıkmak, bahçede oynamak, üstü başı temiz gezmek, yalan söylememek, top oynamak, gezmek, kırlarda koşup eğlenmek, ellerinizden öpmek
		3. Sınıf: okumaktan çok yemeği sevmek, çalışkan olduğunu göstermek, toprak işlerinden anlamak, çiftçi olmayı istemek, ev yapmayı istemek, temel kazmak, yalvarmak, utanmak, bağırmaktan kendini alamamak, babadan korkmak, dibe itmek, bağıra bağıra çağırmak, yardım etmek, ağları düzeltmek, balık kayıklarına bakmak, ağlaya ağlaya eve koşmak, babası ile geçit alayını görmeye gitmek, babasına sormak, kurtarmak için canını gözüne almak, haykırmak, derslerine çok çalışmak, okuldan kaçarak ötede beride gezmek, yerinden kımıldamadan dünyanın birçok yerlerini dolaşmak, Amerika'nın yirmi otuz katlı evlerini, Hindistan'ın ormanlarını, Japonya'nın yanardağlarını görmek, bir büyük adamın sözlerini dinlemek, birkaç arkadaşı ile birlikte okuldan kaçmak, somurtmaya başlamak, ileride doktor olmak, kaptan olmayı istemek, avukat olmak, çalışıp çiftçi olmak/olmayı istemek, demirci olmak/olmayı istemek, asker olmayı istemek, dülger olursa sevinmek, kimyager olmak, marangoz olup eşya yapmayı istemek, siyasal bir adam olmayı istemek, yurdu için çalışmak, öğretmek ergesi olmak, sormak, ağacı kesmek/yakmak, fidanın göğsünü çentmeye başlamak, canı sıkılmak, annesinin sözleri

		üzerine yüreği sızlamak, değnekle bir karınca yuvasını delmek, ne olduğunu bilmemek, öfkelenmek, kızmak, ağzına geleni söylemek, kötü sözler söylemek
		4. Sınıf: gazetelerde okumak, haykırmak, evde annesiyle oturmak, ailenin bütün yükü onun omuzlarına çökmek, anasına, kardeşlerine babasının yokluğunu duyurmamak, omuzuna bir kazma kürek almak, karanlığın içinde bahçeden çıkarak sabaha kadar çalışmak, bahçesini evini kurtarmak, elektriğin ne olduğunu bilmek, korkmamak, ne yapmak gerek olduğunu çarçabuk kestirmek, var kuvvetiyle tele vurmaya başlamak, yırtıcı hayvanların seslerine alışkın olmak, yılandan korkmak, ata binmek, koşturarak gezmek, eğlenmek, okuldan kaçmak, dik bayırlara tırmanmak, dağlara kırlara çıkmak, gezmek, durmadan dolaşmak, tulumbadan su çekmek, kollarında kuvvet kalmamak, haykırmaya başlamak, okula gitmek.
		5. Sınıf: canı gibi sevdiği güzel Türk bayrağını çekmek, sırası kendisine geldiği zaman öyle heyecanlanmak yerinde duramaz hale gelmek, öğretmene soruda bulunmak, sınavdan gelmek, sevinçten yüzü daha güzelleşmiş görünmek, gözleri yaşla dolmak, Atatürk'ü gözüyle görmek, (Atatürk'ün) sesini işitmek, dikkatini başka bir şeye verememek, öğretmenin elini öptükten sonra yerine gitmek, korku başlamak, günü gürültüsüz geçirmek, falakaya koşulan büyücek çocukların tabanlarını sert değnekler indikçe titrememek imkanı olmamak, şeytan şeytan gülmek, kitaplarını durmadan okumak, can kulağı ile dinlemek, annesini yalnız bırakmamak, kardeşini eğlendirmek, (kardeşine) toprak evler yapmak, (kardeşinin etrafını) yapraklarla çiçeklerle süslemek, (annesine) yardım edecek hale gelmek, annesinin boynuna sarılmak, yanaklarını, gözlerini, boynunu, ellerini öpmek, dayısının karşısında titremek, başını öne indirmek, ince titrek avuçlarını açmak, çenesi titremek, soluk dudaklarından ses çıkmamak, küçük yüreğinin bütün gücünü toplamak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: küçük (çocuk), büyük (bir uçman),
		2. Sınıf: kimsesiz, küçük (Can), Küçük, boyu kısa, ufak, yoksul, inatçı

		3. Sınıf: haylaz, yoksul bir balıkçının (oğlu), yatağında uyuyan küçük (Hasan), yiğit (çocuk), yiğit Türk (çocuğu), çiftçi çocuğu, Küçük (Ali), yüzü sapsarı
		4. Sınıf: küçük, yiğit, akıllı, yürekli, çalışkan, göçebe
		5. Sınıf: cılız bedeni, süzgün ince yüzü, uslu, sessiz, korkak

Yukarıdaki Tablo 6'da gösterildiği üzere, 1936 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında, kadınlara (yetişkin) yönelik yüklemler aracılığıyla yapılan nitelemeler incelendiğinde, kadınların *bakım ve ev içi emek* (ılık su ve tuzla iyice yoğurmak, maya koymak, yemek masasının üstünü çiçeklerle süslemek, yemeği lamba üzerinde pişirmek, gündüz yemek hazırlamak, evi geçindirmek, şunun bunun çamaşırlarını yıkamak, çamaşır yıkamak, içerde ev işleri ile sabah yemeğini hazırlamaya uğraşmak, kendi elleriyle çay pişirmek için ısrar etmek); *çocuk bakımı ve duygusal besleme* ((çocukları) geçit alayını seyretmeye götürmek, çocuğun elini su ile yıkamak, tentürdiyot sürerek yarayı bağlamak, (çocuğunu) sevmek, annenin ninnisi (annenin ninni söylemesi), kundak bağlamak, kucağında sallamak, gece tatlı masallar söylemek, kâğıttan süslü gemi yapmak (çocuğu için), masal söylemek, çocuğun haline acımak); *geleneksel ve kısıtlayıcı roller* (peçe denen karanlık örtü altında yaşamak, gün görmeyen çiçekler gibi sararıp solmak, kapalı yaşamak, bir iş tutamamak, erkeğin eline bakmak, söze karışmamak, kocasından azar işitmek); *modern dönüşüm ve kamusal talepler* (okullara gidip yükselmesini istemek, evde kapalı kalmamasını istemek, dünyayı bilmesini istemek, özgenliğine kavuşmak, erkek gibi açık gezmek, çalışmak, kazanmak, kamutaya saylav ve belediyeye aza olmak, vatanı düşünerek kanun yapmak); *duygusal tepkiler ve fedakarlık* (çok sevmek, sevinmek, korkmak, söylenmek, darılmak, dualar ederek (oradan) ayrılmak, boğazına kadar tıkılan isyan sesini dudaklarında hapsedememek, gözleri yaşla dolmak, elleriyle yüzünü kapamak) çerçevesinde nitelendirildiği görülmektedir.

Bakım ve ev içi işlerle ilgili yüklemler, kadın yetişkinlerle ilişkilendirilen yüklemlerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bulgu, erken Cumhuriyet modernleşmesinin kadınları kamusal alana dâhil ederken, onları öncelikle annelik ve bakım rolleriyle tanımlayan çelişkili yapısıyla örtüşmektedir (Kandiyoti, 1977).

Kadın yetişkinlere atfedilen duygusal niteliklerin ise genellikle korku, üzüntü ve çaresizlik gibi olumsuz duygular üzerinden kurgulandığı görülmektedir:

“korkmak”, “söylenmek”, “darılmak”, “gözleri yaşla dolmak”, “elleriyle yüzünü kapamak”, “kocasından azar işitmek”. Bu durum, kadınların duygusal olarak zayıf ve kırılgan varlıklar olarak temsil edildiğini göstermektedir. Olumlu duygusal tepkiler ise genellikle anne rolüyle ilişkilendirilmektedir: “sevinmek”, “sevmek”.

1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda özellikle 5. sınıf düzeyinde, kadınların toplumsal kısıtlamalarına ve özgürleşme çabalarına ilişkin yüklemlerin varlığı gözlenmektedir. “Peçe denen karanlık örtü altında yaşamak”, “gün görmeyen çiçekler gibi sararıp solmak”, “evde kapalı kalmak” gibi kısıtlamaları ifade eden yüklemlerin yanı sıra, “özgenliğine kavuşmak”, “erkek gibi açık gezmek”, “çalışmak”, “kazanmak”, “kamutaya saylav ve belediyeye aza olmak” gibi özgürleşme ve kamusal alana katılımı ifade eden yüklemler de bulunmaktadır. Bu bulgu, ders kitaplarında kadınların toplumsal konumunun sorgulandığı ve yeni modern rollerin sunulduğu bir geçiş dönemini yansıtmaktadır. Bulgular, cumhuriyetin ilk döneminde kadınlara verilen hakların vurgulandığı yüklemeleri de içermektedir.

İncelenen ders kitaplarında Cumhuriyet’in kadınlara sağladığı haklar vurgulanmaktadır. Metinlerde kadınların geçmişte “kapalı”, “çalışamaz” ve “erkeğe bağlı” olarak tanımlanması, yeni yönetimin varlığının eski düzenle karşıtlık kurularak kurgulandığını göstermektedir. Kadınların çalışma yaşamına katılması ve siyasal haklar kazanması görünürde özgürleştirici bir çerçeveyle sunulsa da bu değişim kadınların kendi isteklerinden ziyade devletin yönlendirici iradesine dayandırılmakta; böylece kadınlar modernleşmenin göstergesi olarak konumlandırılmaktadır. “Erkek gibi çalışıyor” yüklemesi, kamusal alanın hâlâ erkek ölçütlerine göre tanımlandığını ve kadınların kamusal yaşama katılımının bu ölçütlere uyum sağladığı ölçüde değer kazandığını göstermektedir. Belirtilen haklar, toplumsal cinsiyet eşitliğinin doğal bir sonucu değil, yönetimin “armağan ettiği” bir hak olarak temsil edilmektedir. Kadınlara eril kamusal alanın kapıları açılmıştır, fakat bu açılma devlet merkezli, sınırlı ve çoğu zaman sembolik bir anlam taşımaktadır (Yuval-Davis, 2003; Sancar, 2022). Bununla birlikte, söz konusu dönemin tarihsel koşulları düşünüldüğünde, kadınların kamusal ve siyasal yaşama katılımı yönündeki bu erken kazanımların, dönemin küresel ölçeğindeki eşitsizlik ortamı göz önünde bulundurulduğunda kayda değer bir ilerleme olduğunu belirtmek de gerekmektedir.

İncelenen ders kitapları, erken Cumhuriyet döneminin kadınlara ilişkin modernleşme söylemini yansıtan anlatılar da içermektedir. Peçe, kafes ve kapalı yaşam eğretilemeleriyle eski düzenin eleştirilmesi; çalışma, kazanma ve siyasal haklar gibi yüklemlerle yeni düzenin yüceltilmesi, Cumhuriyet ideolojisinin kendisini ilerlemeci bir kopuş anlatısı üzerinden kurguladığını göstermektedir. Kadınların "kafes arkasında" ve "peçe altında" yaşayan, "gün görmeyen çiçeklere" benzetilen edilgen aktörler olarak sunulması, eski toplumsal düzen ile karşıtlık kurarak yeni yönetimin ilerlemeci yönünü vurgulamaktadır. Kadınların eğitim almalarının ve kamusal alanda görünür olmalarının yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda sağlıklı nesiller yetiştirmenin koşulu olduğu fikrini temel alarak kadın bedeni ve emeği ulusun geleceğiyle ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşım, "yurttaş ve modern kadını" çalışan, okuyan ve aynı zamanda annelik rolleriyle "toplumun ahlaki ve biyolojik sürekliliğini güvence altına alarak toplumun taşıyıcısı olduğu" bir konuma yerleştirmektedir. Böylece kadın, kamusal yaşama dahil edilse dahi, bu katılım çoğunlukla ulusun geleceğine hizmet eden işlevsel bir çerçeve içinde sunulmakta; modernleşmeci söylem, kadınların özneliğini genişletirken aynı anda onları geleneksel rollerin yeniden üretildiği bir toplumsal konuma yerleştirmektedir (Sancar, 2022). Kadın, hem geleneksel "milli anne" hem de yeni düzenin "aydın vatandaş"ı olmak arasında konumlandırılmıştır. Yine de dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda, kadınların eğitim ve kamusal yaşama katılımını destekleyen bu söylem, erken Cumhuriyet'in toplumsal dönüşüm sürecinde önemli bir ilerleme olarak da değerlendirilmelidir.

Kadın yetişkinlere sıfatlar aracılığıyla yüklemeler incelendiğinde, kadınların fiziksel görünüm ("güzel", "yanakları pembe pembe", "yüzü sapsarı", "solgun yüz"), yaş ("ihtiyar", "genç", "yaşlıca") ve duygusal durum ("gözleri yaşlı", "yürekleri sevgi ve umut dolu") açısından nitelendirildiğini göstermektedir. Kadınlara yüklenen sıfatlar da bu sınırlılığı desteklemektedir. "At üstünde bir kadın", "kasaba kapılarında önümüzü kesen bir kadın" gibi geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içermeyen temsiller ilk değerlendirmede toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içermeyen bir hareketlilik sezdirse de kadınların ağırlıklı olarak fiziksel görünüm, yaş, yoksulluk ve duygusal kırılganlık üzerinden tanımlanması; kadınların fiziksel ve duygusal

varlıklar olarak konumlandırması, entelektüel ve mesleki kimliklerinin ise göz ardı edilmesi kadınların kalıpyargısal temsiller içinde sunulduğunu göstermektedir.

İncelenen ders kitaplarında kız çocuklara yönelik yüklemler aracılığıyla yapılan yüklemelerin incelendiğinde, kız çocukların ev işlerine yardım ("derede su doldurmak", "ata su almak", "giyecek dikmek için annesine yardım etmek"), oyun ve eğlence ("topu tutmak", "ip atlamak", "çiçek koparmak") ve duygu içeren davranışlar ("saatlerce somurtmak", "tatlı tatlı gülümsemek", "gözlerinden sevinç ve sevgi akmak") bağlamında temsil edildiğini göstermektedir. Kız çocukların yetişkin kadınlara benzer şekilde ev içi işlerle ilişkilendirilmesi, toplumsal cinsiyet rollerinin erken yaşlardan itibaren inşa edildiğini göstermektedir.

Kız çocuklara atfedilen sıfatlar incelendiğinde, kız çocukların fiziksel görünüm ve boyut ("küçük", "minimini"), duygusal durum ("kederli yüzü", "yere dikilmiş gözler") ve davranış ("yaramaz", "terbiyeli") açısından tanımlandığını göstermektedir. Kız çocukların fiziksel görünümüne ilişkin detaylı tanımlamalar ("çatılmış kaşlar", "buruşuk bir alın", "deve dudağı gibi uzanmış dudaklar"), kız çocukların bedenlerinin erken yaşlardan itibaren nesneleştirildiğini göstermektedir.

1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda kız çocuklara atfedilen yüklemlerin ve sıfatların sınıf düzeylerine göre değişimi göze çarpmaktadır. Alt sınıflarda basit ev işleri ve oyunlarla ilişkilendirilen kız çocukları, üst sınıflarda daha karmaşık toplumsal etkileşimler ("söze karışmak", "yakarmak") ve duygusal tepkiler ("hayretle bakmak", "dudak bükmek") bağlamında temsil edilmektedir. Ancak, kız çocukların meslek hayalleri veya gelecek planlarına ilişkin yüklemeler saptanmamıştır. Bu bulgu, kız çocukların gelecekteki rollerinin ev içi alanla sınırlandırıldığını göstermektedir.

Erkek yetişkinlere yönelik yüklemler aracılığıyla yapılan yüklemelerin çözümlenmesi, *erkeklerin öğretici davranışlar* ("vatanı, bayrağı öğretmek", "büyükleri saymayı, küçükleri sevmeyi öğretmek"), *ekonomik etkinlikler ve meslek* ("günlerce çalışmak", "balığa çıkmak", "çiftini sürmek"), *cesaret ve kahramanlık* ("gemisi için canını vermek", "askere gitmek", "yurt uğruna can vermek", tehlikeli cenge tek başına girişmekten çekinmemek), *keşif, macera ve doğayla mücadele* ("denize çıkmak", "kürek çekip dümen tutmak", "at sırtında dünyayı dolaşmak", "ayı avlamak", "tehlikelere yiğitçe göğüs germiş olmak", *otorite, güç ve şiddet* ("emretmek", "kızmak", "azarlamak") ve *bilimsel ve entelektüel etkinlikler* ("birçok

değerli şeyler öğrenmiş ve yazmış bulunmak", "kıymetli yazılar yazmak") bağlamında temsil edildiğini göstermektedir.

Erkek yetişkinlere atfedilen yüklemlerin çeşitliliği ve kapsamı, erkeklerin toplumsal rolünün ev dışı alanla, kamusal alanla ve üretim etkinlikleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Erkeklerin otorite ve güç sahibi olarak temsil edilmesi, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinde erkeklerin üst konumda konumlandırıldığını göstermektedir. Erkeklerin bilimsel ve entelektüel etkinliklerle ilişkilendirilmesi ise, bilgi ve kültür üretiminin erkek egemen bir alan olarak sunulduğunu göstermektedir. Erkeklerin "akşam yemeğini hazırlamakla uğraşmak" gibi ev içi bir işle ilişkilendirilmesi, tekil ve istisnai bir durum olarak öne çıkmakta; ancak erkeklere yüklenen üretim, savaş, otorite, keşif ve meslek odaklı eylem içinde ana örüntünün dışında kalmaktadır. Bulgular, erken Cumhuriyet döneminde incelenen ders kitaplarında, erkeğin hem ulusu koruyan ve yöneten hem de onu ileri taşıyan etkin kurucu özne olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu bağlamda, bulgular, erkekliğin ulus-devlet inşasında merkezî bir özne olarak konumlandırıldığını vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Nagel, 1998; Connell, 2005).

Erkek yetişkinlere yüklenen sıfatlar incelendiğinde, erkeklerin fiziksel görünüm ve güç ("yakışıklı", "aslan gövde", "demir gibi sağlam"), karakter ve kişilik ("çalışkan", "yiğit", "kahraman", "bilgin"), toplumsal ve ekonomik statü ("çok zengin", "tanınmış", "kibar") ve bilgi ve beceri ("işini iyi öğrenmiş", "işini bilen", "parayı iyi kullanan") açısından tanımlandığını göstermektedir. Olumsuz sıfatlar bile, erkeğin toplumsal alandaki gücünün (zenginlik, zorbalık, cimrilik) yanlış kullanımını göstermektedir. Erkeklere yüklenen sıfatların çeşitliliği ve olumlu niteliği, erkeklerin toplumsal değer dizgesinde yüksek bir konumda konumlandırıldığını göstermektedir.

Alt sınıflarda temel karakter özellikleri ve fiziksel görünümle tanımlanan erkekler, üst sınıflarda daha karmaşık karakter özellikleri, toplumsal statü ve fedakârlık bağlamında temsil edilmektedir. Bu durum, erkeklerin toplumsal rolünün ve kimliğinin sınıf düzeyine göre daha karmaşık olarak sunulduğunu göstermektedir.

Erkek çocuklara yüklenen yüklemler incelendiğinde, erkek çocukların oyun ve eğlence ("atlamak", "top atmak", "ata binmek", "dik bayırlara tırmanmak"), eğitim ve okul ("derslerine çok çalışmak", "bir büyük adamın sözlerini dinlemek", "öğretmene soruda bulunmak"), meslek hayalleri ("ileride doktor olmak istemek", "kaptan olmayı

istemek", "avukat olmak", "çalışıp çiftçi olmak"), duygusal tepkiler ("utanmak", "babadan korkmak", "sevinçten yüzü daha güzelleşmiş görünmek") ve sorumluluk ve yardım ("yardım etmek", "kurtarmak için canını gözüne almak", "annesini yalnız bırakmamak") bağlamında temsil edildiğini göstermektedir.

Erkek çocuklarla ilişkilendirilen yüklemlerin çeşitliliği ve kapsamı, erkek çocukların toplumsal rolünün kız çocuklara göre daha çeşitli olarak tanımlandığını göstermektedir. Erkek çocukların mesleki hayallerine ve gelecek planlarına ilişkin yüklemlerin varlığı, erkek çocukların gelecekteki rollerinin kamusal alanla ve meslek hayatıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu durum, kız çocukların gelecek planlarına ilişkin yüklemlerin eksikliğiyle karşıtlık oluşturmaktadır.

Erkek çocuklara yüklenen sıfatlar incelendiğinde, erkek çocukların fiziksel görünüm ("küçük", "boyu kısa", "cılız bedeni"), karakter ve davranış ("inatçı", "haylaz", "yiğit", "akıllı", "yürekli") ve toplumsal durum ("kimsesiz", "yoksul", "çiftçi çocuğu") açısından tanımlandığını göstermektedir. Erkek çocuklara yüklenen karakter ve davranış sıfatlarının çeşitliliği erkek çocukların toplumsal değer dizgesinde yüksek bir konumda konumlandırıldığını göstermektedir. Kız çocuklarına yönelik yüklemelerle karşılaştırıldığında, erkek çocukların da incelenen ders kitaplarında toplumun taşıyıcısı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Alt sınıflarda fiziksel özelliklerle tanımlanan erkek çocukları, üst sınıflarda daha karmaşık karakter özellikleri ve toplumsal kimlik bağlamında temsil edilmektedir. Bu durum, erkek çocukların toplumsal rolünün ve kimliğinin ileriki sınıflarda daha karmaşık olarak temsil edildiğini göstermektedir.

Bir sonraki bölümde incelenen ders kitaplarındaki görsellerin çözümlenmesine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

5.1.3. 1936 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular

1936 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görseller, ÇKESÇ kapsamında Jancsary ve diğerleri'nin (2016) önerdiği beş çözümleme adımı çerçevesinde çözümlenmiştir. İlk adım olan (i) türün tanımlanması için incelenen ders kitaplarındaki görsellerin türü tanımlanmıştır. 1936 ÖP kapsamında incelenen ders

kitaplarındaki görsellerin türünü fotoğraflar ve çizimler oluşturmaktadır. Sınar (1997), erken cumhuriyet dönemi kitaplarındaki görsellerinin çoğunlukla Fransa'dan alındığı belirtmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü adımlar olan (ii) belirgin içeriğin yakalanması, (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması için görsellerdeki karakterler (gerçek ve kurmaca), renkler, bağlam, eylemler incelenmiştir. Çözümlemenin son aşaması olan (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirme kapsamında ise bulgular eleştirel olarak tartışılmıştır.

Kitaplardaki görseller incelendiğinde kitaplardaki toplumsal aktörlerin sıklık açısından dağılımları aşağıdaki Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı

Ulamlar	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Gerçek karakterler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	1	33,3	1	33,3	0	0	1	33,3	3	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kurmaca karakterler	Kadın	Yetişkin	5	15,6	2	6,3	0	0	5	15,6	20	62,5	32	100
		Çocuk	30	54,5	4	7,3	1	1,8	8	14,5	12	21.8	55	100
	Erkek	Yetişkin	24	13	5	2,7	18	9,7	27	14,6	111	60	185	100
		Çocuk	50	37	4	3	15	11,1	34	25,2	32	23,7	135	100
Tüm karakterler (Toplam)	Kadın	Yetişkin	5	15,6	2	6,3	0	0	5	15,6	20	62,5	32	100
		Çocuk	30	54,5	4	7,3	1	1,8	8	14,5	12	21,8	55	100
	Erkek	Yetişkin	24	12,8	6	3,2	19	10,1	27	14,4	112	59,6	188	100
		Çocuk	50	37	4	3	15	11,1	34	25,2	32	23,7	135	100
S: Frekans, %, Nispi frekans														

Tablo 7'e göre, 1936 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde erkeklerin belirgin bir baskınlığı söz konusudur. Tüm aktörlerin (gerçek ve kurmaca toplamı) cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkek aktörlerin oranı yaklaşık %74,6 iken (toplam 320), kadın aktörlerin oranı yalnızca %25,4 civarındadır (toplam 109). Bu bulgular, dönemin toplumsal yapısında ders kitaplarında temsil düzleminde erkeklerin büyük ölçüde egemen olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, 1936 ÖP kapsamında incelenen görsel bulguların dilsel bulguları destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Yetişkin aktörler özelinde bu dengesizlik daha da derinleşmektedir; yetişkin erkek aktörlerin sayısı (188) yetişkin kadın karakterlerin sayısının (32) yaklaşık altı katıdır, bu da incelen ders kitaplarındaki görsellerde yetişkin erkeklerin %85,5, yetişkin kadınların ise %14,5 oranında temsil edildiği göstermektedir. Çocuk aktörler

bağlamında ise cinsiyet dağılımı nispeten daha dengeli görünse de erkek üstünlüğü devam etmektedir; erkek çocuklar %71,1 (135) oranında temsil edilirken, kız çocuklar %28,9 (55) oranında temsil edilmektedir. Bu durum, erkek çocukların ders kitaplarındaki görsellerde daha görünür olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyleri ilerledikçe erkek karakter baskınlığının arttığı gözlemlenmektedir. Örneğin, 5. sınıf (S5) düzeyinde incelenen toplam karakterler içinde erkeklerin oranı %76,7'ye (143 erkek) yükselirken, kadınların oranı %23,3'e (43 kadın) düşmektedir. Bu bulgu, eğitimin ileri seviyelerinde toplumsal aktörler olarak erkeklerin görsellerdeki görünürlüğünün arttığını göstermektedir.

1936 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görseller incelendiğinde kitaplardaki toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen renklerin dağılımları aşağıda Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı

Renkler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Beyaz	Kadın	Yetişkin	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	3	50	3	50	0	0	0	0	0	0	6	100
	Erkek	Yetişkin	1	16,7	5	83,3	0	0	0	0	0	0	6	100
		Çocuk	18	81,8	4	18,2	0	0	0	0	0	0	22	100
Kahverengi	Kadın	Yetişkin	1	33,3	2	66,7	0	0	0	0	0	0	3	100
		Çocuk	4	57,1	3	42,9	0	0	0	0	0	0	7	100
	Erkek	Yetişkin	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0	0	0	9	100
		Çocuk	24	88,9	3	11,1	0	0	0	0	0	0	27	100
Kırmızı	Kadın	Yetişkin	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
		Çocuk	19	100	0	0	0	0	0	0	0	0	19	100
	Erkek	Yetişkin	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0	14	100
		Çocuk	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0	14	100
Mavi	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	3	75	1	25	0	0	0	0	0	0	4	100
	Erkek	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	5	83,3	0	0	0	0	0	0	1	16,7	6	100
Pembe	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sarı/turuncu	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Siyah	Kadın	Yetişkin	1	33,3	2	66,7	0	0	0	0	0	0	3	100
		Çocuk	11	91,7	1	8.3	0	0	0	0	0	0	12	100
	Erkek	Yetişkin	5	55,6	4	44,4	0	0	0	0	0	0	9	100
		Çocuk	26	92,9	2	7,1	0	0	0	0	0	0	28	100

Yeşil	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S: Frekans, %, Nispi frekans														

Tablo 8'e göre renk dağılımı incelendiğinde, bu dönemde ders kitaplarındaki görsellerin büyük çoğunluğu siyah-beyaz olmakla birlikte, sınırlı sayıdaki renkli veya renklendirilmiş görsellerde toplumsal cinsiyet temelinde belirgin bir renk ayrışması gözlemlenmektedir. Özellikle 3., 4., 5. sınıftaki görseller siyah beyaz olduğu için bu sınıflardaki kitaplarda renklerle ilgili kodlama yapılmamıştır. Bu durum, dönemin baskı teknolojisinin sınırlılıklarıyla ilişkilendirilebilir.

Bulgulara göre, yetişkinler toplam 53 kez renklerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 13 kez (%24,5), erkek yetişkin 40 kez (%75,5). Bu bulgu, erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 3 kat daha fazla renklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Kadın yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği renkler kahverengi, kırmızı ve siyahtır (her biri 3 kez). Erkek yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği renkler ise kırmızı (14 kez), kahverengi ve siyahtır (her biri 9 kez). Bu bulgular, yetişkinlerle ilişkilendirilen renklerin toplumsal cinsiyet temelli farklılıklar göstermediğini ortaya koymaktadır.

Çocuklar ise toplam 148 kez renklerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 51 kez (%34,5), erkek çocuk 97 kez (%65,5). Bu bulgular, erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 2 kat daha fazla renklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Kız çocukların en çok ilişkilendirildiği renkler kırmızı (19 kez), siyah (12 kez) ve kahverengidir (7 kez). Erkek çocukların en çok ilişkilendirildiği renkler ise siyah (28 kez), kahverengi (27 kez) ve beyazdır (22 kez). Bu veriler, çocuklarla ilişkilendirilen renklerin toplumsal cinsiyet temelinde farklı şekilde temsil edilmediğini göstermektedir.

1936 ÖP kapsamında incelenen görsellerdeki bağlama ilişkin sıklık aşağıdaki Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı

Bağlam	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Alışveriş mekanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	4	100
		Çocuk	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	1	16,7	0	0	0	0	1	16,7	4	66,7	6	100
		Çocuk	2	50	0	0	2	50	0	0	0	0	4	100
Doğa, açık alan	Kadın	Yetişkin	2	12,5	0	0	0	0	4	25	10	62,5	16	100
		Çocuk	11	55	0	0	1	5	3	15	5	25	20	100
	Erkek	Yetişkin	7	6.6	3	2,8	2	1,9	10	9,4	84	79,2	106	100
		Çocuk	27	47,4	2	3,5	3	5,3	15	26,3	10	17,5	57	100
Ev ortamı	Kadın	Yetişkin	0	0	1	25	1	25	0	0	2	50	4	100
		Çocuk	0	0	1	25	0	0	2	50	1	25	4	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	2	15,4	1	7,7	10	76,9	13	100
		Çocuk	0	0	1	12,5	0	0	4	50	3	37,5	8	100
Kamusal Alanlar	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	7	50	0	0	0	0	2	14,3	5	35,7	14	100
	Erkek	Yetişkin	1	4,3	2	8,7	15	65,2	1	4,3	4	17,4	23	100
		Çocuk	9	40,9	0	0	0	0	3	13,6	10	45,5	22	100
Vatan için mücadele alanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	4	33,3	1	8,3	6	50	0	0	1	8,3	12	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kamusal Alanlar: Resmî kurumlar, iş yerleri, eğlence merkezleri/sinema														
S: Frekans, %, Nispi frekans														

Tablo 9'da gösterildiği üzere, ilgili ders kitaplarında toplumsal aktörlerin farklı bağlamlarda temsil edildiklerinin ortaya koymaktadır. Erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 6 kat, erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 2 kat daha fazla bağlamla ilişkilendirilmesi, eğitim materyallerinde erkek temsilinin daha fazla olduğunu göstermektedir. İncelenen görsellerde, yetişkinler toplam 186 farklı bağlamlarla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 26 (%14), erkek yetişkin 160 (%86). Bu veriler, erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 6 kat daha fazla bağlamlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Çocuklar toplam 135 kez bağlamlarla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 44 (%32,6), erkek çocuk 91 (%67,4). Bu veriler, erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 2 kat daha fazla bağlamla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Tüm toplumsal aktörlerin en çok ilişkilendirildiği bağlam doğa, açık alandır (Kadın yetişkinler 16 kez, erkek yetişkinler 106 kez, kız çocuklar 20 kez, erkek çocuklar 57 kez). Ancak, erkek yetişkinlerin bu bağlamda kadın yetişkinlere göre

yaklaşık 6,6 kat daha fazla temsil edilmesi, doğa, açık alan bağlamında belirgin bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca, erkek çocuklar da bu bağlamda kız çocuklara göre yaklaşık 2,9 kat daha fazla temsil edilmiştir. Bu bulgu, erkeklerin ev dışı alanlarla daha çok ilişkilendirildiğini gösterse de kadınların da en çok bu alanda konumlandırılması kadınların görsellerde yalnızca ev-içi alanla kurgulanmadığını göstermektedir.

Saptanan bağlamlar toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirildiğinde, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yansımaları görülmektedir. Örneğin, vatan için mücadele alanları bağlamında sadece erkek yetişkinlerin temsil edilmesi, kamusal alanlar bağlamında erkek temsilinin kadın temsilinden yaklaşık 3 kat daha fazla olması, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Özellikle kamusal alanlar ve vatan için mücadele bağlamlarında yalnızca erkek yetişkinlerin yer alması, milliyetçilik, kahramanlık ve kamusal sorumluluk söylemlerinin erkeklikle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, erken Cumhuriyet döneminde ulus inşası sürecinde erkek bedeninin ve erkek öznesinin merkezî rolüne işaret eden çalışmalarla örtüşmektedir (Yuval-Davis, 2003). Ancak, ev ortamı bağlamında erkek temsilinin kadın temsilinden daha fazla olması, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının aksine bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu, ilgili dönemde incelenen görsellerde kadınların her alanda daha düşük temsile sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre bağlam dağılımının incelenmesi, farklı sınıf düzeylerinde farklı bağlamların ön plana çıktığını göstermektedir. 1., 4. ve 5. sınıf düzeylerinde doğa, açık alan bağlamının, 3. sınıf düzeyinde ise kamusal alanlar bağlamının daha fazla kullanılması, sınıf düzeylerine göre görsellerdeki bağlamın değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, her sınıf düzeyinde erkek temsili kadın temsilinden daha fazladır ve sınıf düzeyi ilerledikçe bu eşitsizlik daha da belirginleşmektedir. Özellikle 5. sınıf düzeyinde erkek yetişkin temsilinin diğer gruplara göre belirgin şekilde yüksek olması, sınıf düzeyi ilerledikçe toplumsal cinsiyete ilişkin görünürlüğe dair eşitsizliğinin daha da derinleştiğini göstermektedir.

1936 ÖP'ye göre hazırlanan kitaplardaki görsellerde saptanan toplumsal aktörlerle ilişki eylemler aşağıda Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. 1936 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı

Eylemler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Oyun oynamak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	3	60	0	0	1	20	1	20	0	0	5	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	5	14,3	2	5,7	17	48,6	4	11,4	7	20	35	100
Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Özgeci davranışlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	33,3	4	66,7	6	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	2	50	2	50	4	100
	Erkek	Yetişkin	4	15,4	1	3,8	0	0	2	7,7	19	73,1	26	100
		Çocuk	0	0	0	0	4	40	4	40	2	20	10	100
Bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	3	37,5	0	0	0	0	2	25	3	37.5	8	100
		Çocuk	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	1	16,7	2	33,3	1	16,7	2	33,3	6	100
		Çocuk	3	50	0	0	0	0	1	16,7	2	33,3	6	100
Ev işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100
		Çocuk	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
Çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	2	66,7	0	0	0	0	1	33,3	0	0	3	100
		Çocuk	1	33,3	0	0	1	33,3	1	33,3	0	0	3	100
Çalışmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	2	5,3	3	7,9	19	50	12	31,6	2	5,3	38	100
		Çocuk	2	66,7	0	0	0	0	0	0	1	33,3	3	100
Sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	3	27,3	0	0	2	18,2	6	54,5	0	0	11	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çocuklarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	2	33,3	2	33,3	1	16,7	0	0	1	16,7	6	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Araç kullanmakla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	1	50	0	0	0	0	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	10	100	10	100
		Çocuk	2	66,7	0	0	0	0	1	33,3	0	0	3	100
Okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	7	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	9	90	0	0	0	0	0	0	1	10	10	100
Ders çalışmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100
		Çocuk	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	2	100

Avlanmak ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	3	21,4	1	7,1	10	71,4	14	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Para ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	4	100
		Çocuk	2	66,7	1	33,3	0	0	0	0	0	0	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100	6	100
		Çocuk	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
Şiddet uygulamak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
Şiddete uğramak ile ilgili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
El işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ev içi etkinlikler ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	20	8	80	10	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
S: Frekans, %, Nispi frekans														

Tablo 10'a göre, 1936 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde, toplumsal aktörler oyun oynamak ile ilişkili eylemler ("top oynamak", "ip atlamak", "kar topu oynamak", "gemi yüzdürmek", "kurşun askerlerle oynamak", "salıncakta sallanmak"), ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler ("piknik yapmak"), özgeci davranışlarla ilişkili eylemler ("kahramanlık sergilemek", "devrilecek treni durdurmak", "çocuk kurtarmak", "yardım toplamak", "yardım etmek", "birini boğulmaktan kurtarmak", "sokak hayvanlarını beslemek", "vatanı korumak için savaşmak") bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler ("bahçe sulamak", "çapa yapmak", "meyve toplamak", "tarla sürmek"), ev işleri ile ilişkili eylemler ("ekmek yapmak"), çiftlik ve evcil hayvanlarla ilişkili eylemler ("at nalı takmak", "at beslemek", "kuzu sevmek", "yük taşımak"), çalışmak ile ilişkili eylemler ("elma satmak", "kiraz satmak", "öğretmenlik yapmak", "fırında çalışmak", "postacılık yapmak", "hindi satmak", "demircilik yapmak", "balıkçılık yapmak", "aboratuvarda çalışmak", "doktorluk yapmak", "avukatlık yapmak", "çiftçilik yapmak", "cam ustalığı yapmak", "kazancılık yapmak"), sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler ("dans etmek", "enstrüman çalmak", "eğlence mekanlarına gitmek", "zeybek oynamak", "davul/zurna çalmak", "sinemaya gitmek", "cirit oynamak"), çocuklarla ilişkili eylemler ("bebek

bakmak", "çocuğu taşımak", "çocuğa sarılmak"), araç kullanmakla ilişkili eylemler ("Uçak sürmek", "ata binmek"), okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler ("bayrak törenine katılmak", "arkadaşlarını bir konuda bilgilendirmek"), ders çalışmak ile ilişkili eylemler ("ders çalışmak", "kitap okumak", "yazı yazmak"), avlanmak ile ilişkili eylemler ("sapan kullanmak"), para ile ilişkili eylemler ("para biriktirmek", "para vermek", "alışveriş yapmak", "kiraz almak"), şiddet ile ilişkili eylemler ("dövmek"), şiddete uğramak ile ilgili eylemler ("fiziksel şiddete uğramak", "azarlanmak"), el işleri ile ilişkili eylemler ("topraktan çanak yapmak") ve ev içi etkinliklerle ilişkili eylemlerle ("yemek yemek", "arkadaşlarla toplanmak") ilişkilendirilmiştir.

Oyun oynamak ile ilişkili eylemler bağlamında, 1936 ÖP kapsamında ders kitaplarındaki görsellerde toplam 40 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 0 (%0), kız çocuk 5 (%12,5), erkek yetişkin 0 (%0), erkek çocuk 35 (%87,5). Bu bulgular, oyun oynamak ile ilişkili eylemlerde erkek çocukların baskın şekilde en çok temsil edilen toplumsal grup olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklar oyun oynamak ile ilişkili eylemlerle kız çocuklarına göre 7 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir.

Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 4 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 2 (%50), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 2 (%50), erkek çocuk 0 (%0). Bu veriler, ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemlerde kadın ve erkek yetişkinlerin eşit oranda temsil edildiğini göstermektedir.

Özgeci davranışlarla ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 46 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 6 (%13), kız çocuk 4 (%8,7), erkek yetişkin 26 (%56,5), erkek çocuk 10 (%21,7). Bu veriler, özgeci davranışlarla ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin baskın şekilde en çok temsil edilen toplumsal topluluk olduğunu göstermektedir. Özgeci davranışlarla ilişkili eylemlerin sınıf düzeyi ilerledikçe artması ve 5. sınıfta en yüksek seviyeye ulaşması, sınıf düzeyi ilerledikçe özgeci davranışların daha fazla vurgulandığını gösterdiği söylenebilir. Erkek yetişkinlerin özgeci davranışlarla ilişkili eylemlerde kadın yetişkinlere göre yaklaşık 4,3 kat daha fazla temsil edilmesi, özgeci davranışların daha çok erkeklerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 22 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 8 (%36,4), kız çocuk 2 (%9,1), erkek yetişkin 6 (%27,3), erkek çocuk 6 (%27,3).

Ev işleri ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 3 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 1 kez (%33,3), kız çocuk 1 (%33,3), erkek yetişkin 0 (%0), erkek çocuk 1 (%33,3). Bu bulgular, ev işleri ile ilişkili eylemlerde kadın yetişkin, kız çocuk ve erkek çocuğun eşit oranda temsil edildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin ev işleri ile ilişkili eylemlerde hiç temsil edilmemesidir.

Çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 6 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 0 (%0), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 3 (%50), erkek çocuk 3 (%50). Bu veriler, çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemlerde sadece erkeklerin (yetişkin ve çocuk) temsil edildiğini göstermektedir. Kadınların (yetişkin ve çocuk) çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemlerde hiç temsil edilmemesidir.

Çalışmak ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 42 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 1 kez (%2,4), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 38 (%90,5), erkek çocuk 3 (%7,1). Bu veriler, çalışmak ile ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin baskın şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Çalışmak ile ilişkili eylemlerin 3. ve 4. sınıfta yoğunlaşmaktadır. Bu durum, ilerleyen sınıf düzeylerinde çalışma kavramının daha fazla vurgulandığını göstermektedir. Erkek yetişkinlerin çalışmak ile ilişkili eylemlerde kadın yetişkinlere göre 38 kat daha fazla temsil edilmesi, çalışmanın neredeyse tamamen erkeklerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları yansıtmaktadır. İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde, erkekler alışma hayatında daha etkin biçimde sunulmuştur.

Sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 12 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 1 (%8,3), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 11 (%91,7), erkek çocuk 0 (%0). Bu veriler, sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin daha çok temsil edildiğini göstermektedir.

Çocuklarla ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 7 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 6 kez (%85,7), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 1 (%14,3), erkek çocuk 0 (%0). Bu bulgular, çocuklarla ilişkili eylemlerde kadın yetişkinlerin baskın şekilde en çok temsil edilen toplumsal grup olduğunu göstermektedir. Çocuklarla ilişkili eylemlerde kadın yetişkinler erkek yetişkinlere göre 6 kat daha fazla temsil edilmektedir. Bu durum, çocuk bakımının daha çok kadınlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Araç kullanmakla ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 15 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 2 (%13,3), kız çocuk 0 (%0), erkek yetişkin 10 (%66,7), erkek çocuk 3 (%20). Bu bulgular, araç kullanmakla ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin en çok temsil edilen grup olduğunu göstermektedir.

Okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 17 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 0 (%0), kız çocuk 7 (%41,2), erkek yetişkin 0 (%0), erkek çocuk 10 (%58,8). Bu veriler, okul içi etkinliklerle ilişkili eylemlerde erkek çocukların en çok temsil edilen grup olduğunu göstermektedir. Okul içi etkinliklerle ilişkili eylemlerin 1. sınıfta yoğunlaşmaktadır. Erkek çocukların okul içi etkinliklerle ilişkili eylemlerde kız çocuklara göre daha fazla temsil edilmesi, okul içi etkinliklerde erkek çocukların daha etkin olduğu algısını yansıtmaktadır.

Ders çalışmak ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 4 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 0 kez (%0), kız çocuk 1 (%25), erkek yetişkin 1 (%25), erkek çocuk 2 (%50). Bu veriler, ders çalışmak ile ilişkili eylemlerde erkek çocukların en çok temsil edilen grup olduğunu göstermektedir.

Avlanmak ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 14 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin tamamı erkek yetişkinlere aittir. Kadın yetişkin, kız çocuk ve erkek çocuk temsilinin hiç bulunmaması, avlanmanın sadece erkek yetişkinlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Avlanmanın erkeklerle ilişkilendirilmesi ders kitaplarındaki görsellerde de saptanmıştır.

Para ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 14 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 4 (%28,6), kız

çocuk 3 (%21,4), erkek yetişkin 6 (%42,9), erkek çocuk 1 (%7,1). Bu veriler, para ile ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin en çok temsil edilen grup olduğunu göstermektedir. Para ile ilişkili eylemlerin 5. sınıfta yoğunlaşması ve bu temsillerin büyük çoğunluğunun yetişkinlere (kadın ve erkek) ait olmasıdır. Bu durum, sınıf düzeyi ilerledikçe para kavramının daha fazla vurgulandığını ve bunun daha çok yetişkinlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin para ile ilişkili eylemlerde kadın yetişkinlere göre daha fazla temsil edilmesi, para yönetiminin daha çok erkeklerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Şiddet uygulamak ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 5 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 0 kez (%0), kız çocuk 1 (%20), erkek yetişkin 2 (%40), erkek çocuk 2 (%40). Bu veriler, şiddet ile ilişkili eylemlerde erkeklerin (yetişkin ve çocuk) en çok temsil edilen gruplar olduğunu göstermektedir. Bu durum, şiddetin daha çok erkeklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Şiddete uğramak ile ilgili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 2 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin tamamı erkeklere (1 yetişkin, 1 çocuk) aittir. Kadınların (yetişkin ve çocuk) şiddete uğramak ile ilgili eylemlerde hiç temsil edilmemiştir. Kadınlar genel olarak şiddetle ilişkilendirilmemiştir.

El işleri ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 1 temsil bulunmaktadır. Bu temsil kız çocuğa aittir.

Ev içi etkinlikler ile ilişkili eylemler bağlamında, Türkçe ders kitaplarında toplam 12 temsil bulunmaktadır. Bu temsillerin tamamı erkeklere (10 yetişkin, 2 çocuk) aittir. Geleneksel olarak ev içi etkinliklerin kadınlarla ilişkilendirilmesi beklenirken, ders kitaplarında bu etkinliklerin erkeklerle ilişkilendirilmesi, kadınların özel alanda dahi daha düşük temsil oranına sahip olduğunu göstermektedir.

Türkçe ders kitaplarında, yetişkinler toplam 155 eylemlerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 31 (%20), erkek yetişkin 124 (%80). Bu bulgular, erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre 4 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Kadın yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği eylemler bağ bahçe işleri (8), özgeci davranışlar (6) ve çocuklarla ilgilenmek (6) iken; erkek yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği eylemler çalışmak (38), özgeci davranışlar (26) ve avlanmak (14) olmuştur. Bu bulgular, kadın ve erkek

yetişkinlerin farklı eylemlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Türkçe ders kitaplarında, çocuklar toplam 93 eylemle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 25 (%26,9), erkek çocuk 68 (%73,1). Bu bulgular, görsellerde erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 2,7 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Kız çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler okul içi etkinlikler (7), oyun oynamak (5) ve özgeci davranışlar (4) iken, erkek çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler oyun oynamak (35), özgeci davranışlar (10) ve okul içi etkinlikler (10) olmuştur. Bu bulgular, kız ve erkek çocukların benzer eylemlerle ilişkilendirildiğini, ancak erkek çocukların bu eylemlerde daha fazla temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Eylemlerin toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilmesinde, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıplarının yansımaları görülmektedir. Örneğin, çalışmak ile ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre 38 kat daha fazla temsil edilmesi, çalışmanın neredeyse tamamen erkeklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, avlanmak ile ilişkili eylemlerde sadece erkek yetişkinlerin temsil edilmesi, çiftlik ve hayvanlarla ilgili eylemlerde sadece erkeklerin temsil edilmesi, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durum, eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden üretildiğini göstermektedir. Ancak, bazı eylemlerde geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının aksine durumlar da gözlemlenmektedir. Örneğin, ev içi etkinlikler ile ilişkili eylemlerde sadece erkeklerin temsil edilmesi, kadınların özel alanda dahi temsil bulmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, 1936 ders kitaplarında saptanan dilsel ve görsel kaynaklara ilişkin bulguların toplumsal cinsiyet açısından çözümlenmesi, ders kitaplarında geleneksel cinsiyet rollerinin ve kalıpyargıların dizgesel olarak yeniden üretildiğini göstermektedir. Çözümleme, kadın ve erkek aktörlerin keskin bir şekilde ayrıştırıldığını ortaya koymaktadır: kadınlar ev içi ve bakım rollerine, korku ve çaresizlik gibi duygulara ve fiziksel betimlemelerle ilişkilendirilirken; erkekler kamusal alan, keşif ve otorite eylemleri, güç temalı duygular ve entelektüel/ahlaki sıfatlarla ilişkilendirilmişlerdir. Bu temsiller, sınıf düzeyi arttıkça daha karmaşık hale gelerek, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının eğitim sürecinde derinleştirildiğini göstermektedir.

5.2. 1989 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR

1989 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki dilsel bulgular STY'nin öne sürdüğü adlandırma ve yükleme stratejileri kapsamında incelenmiştir. Aşağıda bölüm 5.2.1 ve 5.2.2'de bulgular ayrıntılı olarak gösterilmekte ve tartışılmaktadır.

5.2.1. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejileri

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında adlandırma stratejisinin gerçekleştirilmesi cins adlar, kişi adları (gerçek kişilere ve kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları), akrabalık ilişkisi belirten adlar ve meslek adları dilsel kaynakları aracılığıyla incelenmiştir. İncelenen kitaplarda saptanan adlandırma stratejisine ilişkin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

1989 Atama Stratejileri										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	
1.Sınıf	Cins Adlar	0	0	1	33,3	2	66,7	0	0	3
	Kişi adları (toplam)	9	0,7	623	51,3	3	0.2	579	47,7	1214
	a) Gerçek	1	25	0	0	3	75	0	0	4
	b) Kurmaca	8	0,7	623	51,5	0	0	579	47,9	1210
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	7	20	0	0	28	80	0	0	35
	Meslek adları	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.Sınıf	Cins Adlar	16	26,2	2	3.3	20	32,8	23	37,7	61

	Kişi adları (toplam)	22	9,4	74	31,5	47	20	92	39,1	235
	a) Gerçek	15	31,9	0	0	32	68,1	0	0	47
	b) Kurmaca	7	3,7	74	39,4	15	8	92	48,9	188
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	66	44,9	11	7.5	62	42,2	8	5,4	147
	Meslek adları	13	15,5	0	0	70	83,3	1	1,2	84
3.Sınıf	Cins Adlar	45	39,1	2	1.7	59	51,3	9	7.8	115
	Kişi adları (toplam)	36	8,8	103	25,1	132	32,1	140	34,1	411
	a) Gerçek	25	22,9	0	0	84	77,1	0	0	109
	b) Kurmaca	11	3,6	103	34,1	48	15,9	140	46,4	302
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	61	41,8	7	4,8	63	43,2	15	10,3	146
	Meslek adları	14	16,5	2	2,4	66	77,6	3	3,5	85
4.Sınıf	Cins Adlar	17	15,6	27	24,8	28	25,7	37	33,9	109
	Kişi adları (toplam)	22	9,2	38	15,9	85	35,6	94	39,3	239
	a) Gerçek	11	12,1	0	0	64	70,3	16	17,6	91
	b) Kurmaca	11	7,4	38	25,7	21	14,2	78	52,7	148
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	48	57,8	5	6	26	31,3	4	4,8	83
	Meslek adları	2	2,2	0	0	91	97,8	0	0	93
5.Sınıf	Cins Adlar	39	48,8	7	8,8	27	33,8	7	8,8	80
	Kişi adları (toplam)	36	23,5	41	26,8	53	34,6	23	15	153
	a) Gerçek	21	30	0	0	49	70	0	0	70
	b) Kurmaca	15	18,1	41	49,4	4	4,8	23	27,7	83

	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	23	33,8	4	5,9	25	36,8	16	23,5	68
	Meslek adları	13	23,2	0	0	43	76,8	0	0	56

Tablo 11'de gösterildiği üzere, 1989 ÖP kapsamında hazırlanan ders kitaplarında toplam 368 cins ad, 2252 kişi adı (321 gerçek, 1931 kurmaca), 479 akrabalık ilişkisi belirten ad ve 318 meslek adı tespit edilmiştir. Bu dağılım, ders kitaplarında en sık kullanılan adlandırma stratejisinin kişi adları olduğunu göstermektedir. Kişi adlarının büyük çoğunluğunun (%85,7) kurmaca kişi adlarından oluşması, ders kitaplarının ağırlıklı olarak kurmaca karakterlerin aracılığıyla kurgulandığını göstermektedir.

Adlandırma stratejilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, farklı stratejilerin farklı sınıf düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cins adların kullanımı 3. sınıfta (%31,3) ve 4. sınıfta (%29,6) yoğunlaşırken, kişi adlarının kullanımı belirgin bir şekilde 1. sınıfta (%53,9) yoğunlaşmaktadır. Gerçek kişi adlarının kullanımı 3. sınıfta (%34) ve 4. sınıfta (%28,3) yoğunlaşırken, kurmaca kişi adlarının kullanımı 1. sınıfta (%62,7) yoğunlaşmaktadır. Akrabalık ilişkisi belirten adların kullanımı 2. sınıfta (%30,7) ve 3. sınıfta (%30,5) yoğunlaşırken, meslek adlarının kullanımı 4. sınıfta (%29,2), 3. sınıfta (%26,7) ve 2. sınıfta (%26,4) yoğunlaşmaktadır. Bu dağılım, sınıf düzeyi yükseldikçe adlandırma stratejilerinin çeşitlendiğini ve farklılaştığını göstermektedir. 1. sınıfta kurmaca kişi adlarının yoğun kullanımı, bu düzeydeki metinlerin daha çok kurmaca karakterler üzerinden kurgulandığını gösterirken, üst sınıflarda gerçek kişi adlarının, cins adların, akrabalık ilişkisi belirten adların ve meslek adlarının daha yoğun kullanımı, metinlerin daha çok gerçek kişilerle kurgulandığını ve toplumsal bağlamda daha zengin bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki adlandırma stratejilerinin toplumsal aktörlere göre dağılımı incelendiğinde, farklı stratejilerin farklı toplumsal aktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Cins adların kullanımında erkek yetişkinler (%37) ve kadın yetişkinler (%31,8) ön plana çıkarken, kişi adlarının kullanımında

erkek çocuklar (%41,2) ve kız çocuklar (%39) ön plana çıkmaktadır. Gerçek kişi adlarının kullanımında erkek yetişkinler (%72,3) belirgin bir şekilde ön plana çıkarken, kurmaca kişi adlarının kullanımında erkek çocuklar (%47,2) ve kız çocuklar (%45,5) ön plana çıkmaktadır. Akrabalık ilişkisi belirten adların kullanımında kadın yetişkinler (%42,8) ve erkek yetişkinler (%42,6) ön plana çıkarken, meslek adlarının kullanımında erkek yetişkinler (%84,9) belirgin bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Bu dağılım, ders kitaplarında farklı toplumsal aktörlerin farklı adlandırma stratejileriyle temsil edildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin gerçek kişi adları ve meslek adlarıyla temsil edilmesi, erkek yetişkinlerin tarihsel, kültürel ve mesleki bağlamda daha görünür kılındığını gösterirken, çocukların kurmaca kişi adlarıyla temsil edilmesi, çocukların daha çok kurmaca bir dünyada konumlandırıldığını göstermektedir. Kadın yetişkinlerin akrabalık ilişkisi belirten adlarla temsil edilmesi ise, kadınların aile içi rolleriyle tanımlandığını göstermektedir. Bulgular, 1936 ÖP kapsamında ders kitaplarında kurgulanan kamusal özel alan ayrımının toplumsal cinsiyet çerçevesinde sürdürüldüğünü göstermektedir (Altan ve Arslan, 2000; Kükrer, 2015).

Adlandırma stratejilerinin toplumsal cinsiyet temelli dağılımı incelendiğinde, erkeklere yönelik adlandırmaların kadınlara yönelik adlandırmalardan daha fazla olduğu görülmektedir. Cins adların %57,6'sı, kişi adlarının %55,4'ü, gerçek kişi adlarının %77,3'ü, kurmaca kişi adlarının %51,8'i, akrabalık ilişkisi belirten adların %51,6'sı ve meslek adlarının %86,2'si erkeklere yöneliktir. Bu dağılım, ders kitaplarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet temelli dağılımda en belirgin fark, gerçek kişi adları ve meslek adları ulamlarında görülmektedir. Gerçek kişi adlarının %77,3'ünün ve meslek adlarının %86,2'sinin erkeklere yönelik olması, 1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında tarih, kültür ve meslek alanlarının erkek egemen bir bakış açısıyla sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir (Altan Arslan, 2000; Kükrer, 2015).

1989 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf kitaplarında adlandırma stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin bulgular Tablo 12'te gösterilmektedir.

Tablo 12. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

1989 Adlandırma Stratejisi			
Toplumsal Aktörler		**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Örnekler**
Kadın	**Yetişkin**	Cins Adlar	Köylü/ mahallenin kadınlar[-ı], [bir] teyze, hanım, [Kevser] nine [-den, -ciğim], [Türk/Anadolu/ batılı ülke] kadın [-ın, -ının, -ından, -ına, -lar, -a, -ların, -lara, -larıyla, -dan], [26 yaşlarında genç bir] kız, komşu kızlar, [sepetçi] bacı, bayan [-la], aba/abla, nine [nin], eşinin arkadaşı, eşinin yardımcısı, cadı [-nın,-ya], cici anne [-miz], hatuncuk, lambalı kadın, ana yüreği
		Kişi Adları	Melahat Uğurkan, Hale, Hatçe, Pamuk, Kevser, Firdevs, Ayşe
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	Hala [-mlardan, anne [si, -siyle, -sinin, -m, -sine, -min, -leri, -ciğim], ana [-n], nine, babanızın kız kardeşi, annenizin/annemizin kız kardeşi, babaanne [-m, -mle], babamızın kız kardeşi, teyze, nine [-lerinin],
		Meslek adları	Öğretmen, şair, [kadın] astronot, sepetçi, avukat, [lambalı] hemşire, hasta bakıcı, hemşirelerin başkanı, hemşireliğin kurucusu
	Çocuk	Cins Adlar	[Köylü/Genç] kız [-ı, -lar, -la, -a], çocuk [-lar], [kız] arkadaş [-ın, -ları], kız çocuk [-lar, -u, -unun], çocuk [-un, -u], yüzlerce kanadı olan bir kuş
		Kişi Adları,	Emel, Işık, Oya, Aynur, Özge, Gamze
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	Kız[-ı, -ım, -nın, -larını], kardeşi [-ne, -m], abla [-m,-ın, -cığım, -sına], teyzemin kızı, kız kardeşi
		Meslek adları	Öğrenci [-ler]
Erkek	**Yetişkin**	Cins Adlar	Erkek [-lerle, -le], adam [-ın, -a, -dan, -cağız], amca [-yla, -nın], ihtiyar [-dan], köyün erkek [-leri], dede [-nin, -yle,-den], adamın biri, bey [-im, -ler], beyefendi, sahibi, çocuğun komşusu, [kuşçu] amca, bay [-ı], savaşçı [-sı], efendi [-e], davacıyı, delikanlı, genç [-in], dadaş [-ın], [beş/dört] kişi, [beş] yolcu, yolculardan biri, adamlardan biri [-nin], arkadaş [-larını], [yabancı] konuklar, Mehmetçik [-in], erkek sesi, bir er gibi,
		Kişi Adları,	Ali Rıza Efendi, Galile, Edison, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Kamil, Niyazi, Ali Reis, Erol, Demir, Eyüp
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar,	Dede [-min, -e, -mle, -nizi, -mi, -n,-sinin, -sine, -lerimiz, -lerimizin], dayı [m], baba[-m, -ma -sı,-sına, -mın, -sıyla, -mıza, -dan, -nızla, -nın, -lık, -sının], babanızın erkek kardeşi, annenizin erkek kardeşi, koca [-sı], amca, büyükbaba, oğlu [-na, -nun,-m], emmi [-lerim], ağabey [-leri]

		Meslek adları	Şair, yazar, öğretmen, kaptan, pehlivan, hoca, şoför, padişah, bey, sultan, kral, kalfa, hoca, öğretmen, ilkokul öğretmeni, çavuş, vali, berber, bekçi, onbaşı, demirci, bilim adamı [-larının], papaz, çiftçi, sürücü, sultan, imparator, kral, eskici, satıcı [-ya], kuşçu [-lar], spiker, çoban [-ın, -dan, doktor, mühendis, asker [-lerin], hükümdar, şah, demirci [-ye], çilingir, usta, çilingir ustası, yüzbaşı,
	Çocuk	Cins Adlar	Çocuk [-ğu/n, -tan, -ğuyla, -nun, -a, -çağız] , köylü/köy/Türk çocuğu [-yla, -nun], yolcu [-yu], kan kardeşi [-mi], çocuklardan birisi, delikanlı [-yı, -yla, [Türk] oğlu, sınıfın yaramazlarından, erkek [-lerin], [Minimini] yavru, zavallıcık
		Kişi Adları	Ali, Ömer, Kaya, Ufuk, Zekiler, Bekir, Mustafa, Ender, Necip
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	Torun [-un, -unda] Oğlu [-m, -na, -nu, -ndan, -nun, -lar], ağabey, oğulları, oğlu [-yla], oğlanlar, çocukları [-yla, -larına, -larını], çocuğuna
		Meslek adları	[erkek] öğrenciler

1989 ÖP kapsamındaki ders kitaplarında toplumsal aktörler olarak kadınlara yönelik adlandırma stratejileri incelendiğinde, kadınlara (yetişkin) ilişkin adlandırmalar "Köylü/ mahallenin kadınlar[-ı]", "[bir] teyze", "hanım," "[Kevser] nine [-den, -ciğim, -nin]", "[Türk/Anadolu/ batılı ülke] kadın [-ın, -ının, -ından, -ına, -lar, -a, -ların, -lara, -larıyla, -dan]", "[26 yaşlarında genç bir] kız", "komşu kızlar", "[sepetçi] bacı", "bayan [-la]", "aba/abla", "eşinin arkadaşı", "eşinin yardımcısı", "cadı [-nın,-ya]", "cici anne [-miz]", "hatuncuk", "lambalı kadın", "lambalı hemşire", "ana yüreği" gibi cins adları içeren dilsel kaynaklarla yapılmıştır. Bu adlandırmaların çoğunlukla kadınların toplumsal konumlarını, yaşlarını ve rollerini vurguladığı görülmektedir. "Köylü kadın", "mahallenin kadınları" gibi adlandırmalar toplumsal konum ve mekan ilişkisini; "teyze", "nine", "hanım", "bayan" gibi adlandırmalar yaş ve statüyü; "bacı", "abla", "nine" gibi dilsel kaynaklar toplumsal ilişkileri çağrıştıran adlandırmalardır. Ayrıca, "eşinin arkadaşı", "eşinin yardımcısı" gibi ilişkisel tanımlamalar, kadınların erkekler üzerinden evlilik içi konumlarıyla tanımlandığını göstermektedir. Bu bulgu, Feminist Dil Çalışmalarında vurgulanan "ilişkisel kadınlık" kurgusuyla örtüşmektedir; kadınlar çoğu zaman kendileri için değil, başkalarıyla (özellikle erkeklerle) olan ilişkileri üzerinden anlamlandırılmaktadır (Spender, 1985; Cameron, 2014). "Cadı" gibi olumsuz çağrışımlı adlandırmalar, "cici anne" gibi olumlu çağrışımlı adlandırmalar, "hatuncuk" gibi küçültme/sevgi ifadeleri, "lambalı

kadın" gibi değişmeceli adlandırmalar ve "ana yüreği" gibi duygusal nitelikler de kadın yetişkinlere yönelik değişmeceli dil kullanımlarını içermektedir.

"Lambalı Kadın" düzdeğişmecesi hemşireliğin kurucusu olarak bilinen Florence Nightingale'e gönderimde bulunmaktadır. "Lambalı Kadın" adlandırması, "kahramanlık" ve "bakım/hemşirelik" unsurlarının bir arada bulunduğu, bu nedenle de derinlemesine çözümlenmesi gereken bir temsildir. Alanyazında bu tür temsiller "görünüşte olumlu kalıpyargı" (İng. benevolent stereotype) olarak adlandırılmaktadır (Meagher, 2017). Diğer bir deyişle, bu temsiller, kadınları şefkat ve fedakarlıkla yücelterek, onları aynı nitelikler çerçevesinde "bakım verici" rolüne hapseden bir temsil biçimini yansıtmaktadır (Fiske ve diğerleri, 2002). Bu temsil, kadınlığın meşru kamusal başarısının sınırlarını, bireysel fedakârlık ve geleneksel "kadınsı" niteliklerle tanımlayarak, kadınları yüceltir görünürken aynı zamanda kısıtlayan bir anlatıyı yeniden üretmektedir.

Toplumsal aktörler olarak kadınlara atanan kişi adları incelendiğinde, Hale, Hatçe, Pamuk, Kevser, Firdevs ve Ayşe gibi çoğunlukla toplumda yaygın kullanılan adlar veri tabanında saptanmıştır. Kadınlar aynı zamanda gerçek kişilere gönderimde bulunan özel adlarla da adlandırılmıştır (Melahat Uğurkan gibi).

Kadın karakterlerle ilişkilendirilen akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, veri tabanında "Hala [-mlardan]", "anne [si, -siyle, -sinin, -m, -sine, -min, -leri, -ciğim]", "ana [-n]", "nine", "babanızın kız kardeşi", "annenizin/annemizin kız kardeşi", "babaanne [-m, -mle]", "babamızın kız kardeşi", "teyze", "nine [-lerinin]" gibi dilsel kaynaklar belirlenmiştir. Bu adlandırmaların çoğunlukla anne, nine, hala, teyze gibi kadınların aile içindeki rollerini vurgulayan dilsel kaynaklardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca "babanızın kız kardeşi", "annenizin kız kardeşi" gibi açıklayıcı ve ilişkisel tanımlamaların da kullanıldığı saptanmıştır.

1989 ÖP kapsamında incelen Türkçe ders kitaplarında, kadınlara yönelik meslek adları incelendiğinde, toplam 9 farklı meslek adı tespit edilmiştir: "öğretmen", "şair", "kadın astronot", "sepetçi", "avukat", "hemşire", "hasta bakıcı", "hemşirelerin başkanı" ve "hemşireliğin kurucusu". Meslek adlarının çeşitlilik gösterdiği, geleneksel kadın mesleklerinin (hemşire, hasta bakıcı, öğretmen) yanı sıra, profesyonel mesleklerin (avukat,) ve bilimsel/sanatsal alanlardaki mesleklerin (şair, astronot) ve yöneticilik belirten mesleklerin (hemşirelerin başkanı, hemşireliğin kurucusu) de yer

aldığı görülmektedir. Özellikle "kadın astronot" ifadesinde mesleğin önüne cinsiyet belirten bir niteleyicinin eklenmesi, erkekliğin meslekler için örtük norm olarak kabul edildiğini; kadınların ise istisnai ve "işaretlenmiş" özneler olarak sunulduğunu göstermektedir (Eckert ve McConnell-Ginet, 2003).

Bununla birlikte, kadınlara yönelik meslek adlarının 1936 ÖP kapsamında hazırlanan ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında artmış olması, 1989 sonrası dönemde kadınların kamusal ve mesleki alandaki görünürlüğünün kısmen tanındığını göstermektedir. "Avukat", "şair", "kadın astronot", "hemşirelerin başkanı" gibi meslek adları, kadınların yalnızca bakım ve eğitim alanlarıyla sınırlandırılmadığına işaret etmektedir. Bu bulgular Kükrer'in (2015) çalışmasıyla koşutluk göstermektedir. Ancak bu görünürlüğün hâlâ sınırlı olduğu ve erkeklerle karşılaştırıldığında hem sayı hem çeşitlilik açısından belirgin bir eşitsizlik taşıdığı görülmektedir.

Kız çocuklara yönelik cins adlar incelendiğinde, adlandırmalrın toplam 6 farklı dilsel kaynakla gerçekleştiği bulgulanmıştır. Bunlar "[Köylü/Genç] kız [-ı, -lar, -la, -a]", "çocuk [-lar]", "[kız] arkadaş [-ın, -ları]", "kız çocuk [-lar, -u, -unun]", "çocuk [-un, -u]", "yüzlerce kanadı olan bir kuş"tur. Bu adlandırmaların çoğunlukla "kız", "çocuk" gibi yaş ve toplumsal cinsiyet belirten adlandırmalardan oluştuğu görülmektedir. "Yüzlerce kanadı olan bir kuş" sözcük öbeği ise eğretilemeli adlandırma olarak saptanmıştır.

Kız çocuklara yönelik kişi adları incelendiğinde, "Emel", "Işık", "Oya", "Aynur", "Özge" ve "Gamze" gibi dönemin yaygın adlarının kullanıldığı söylenebilir ve adlar çoğunlukla olumlu anlamlar taşımaktadır.

Kız çocuklara yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, toplam 5 farklı dilsel kaynak saptanmıştır: "kız", "kardeş", "abla", "teyzemin kızı" ve "kız kardeş"tir. Bu adlandırmaların çoğunlukla aile içindeki konumu belirten temel dilsel kaynaklar olduğu söylenebilir. Bu adlandırmalar, kız çocukların aile içindeki konumlarını ve rollerini vurgulamakta ve kız çocukların aile içindeki ilişkisel rollerini öne çıkarmaktadır.

Kız çocuklara yönelik meslek adları incelendiğinde, sadece "öğrenci" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, kız çocukların ileri yaşlarda meslek seçimlerini etkileyecek herhangi bir meslekle ilişkilendirilmediğini göstermektedir.

Erkek yetişkinlere yönelik cins adlar incelendiğinde, toplam 33 farklı dilsel kaynak bulgulanmıştır. Bu adlandırmaların çeşitlilik gösterdiği ve farklı bağlamlarda kullanıldığı görülmektedir. "Erkek", "adam" gibi ifadeler temel cinsiyet belirten adlandırmalar; "amca", "ihtiyar", "dede", "beyefendi", "bey", "efendi", "delikanlı", "genç" gibi ifadeler yaş ve statü belirten adlandırmalar; "köyün erkekleri", "sahibi", "davacı", "dadaş" gibi ifadeler toplumsal konum belirten adlandırmalar; "beş/dört kişi", "beş yolcu", "yolculardan biri", "adamlardan biri" gibi dilsel kaynaklar sayısal/belirsiz adlandırmalar; "çocuğun komşusu", "arkadaş", "yabancı konuklar" gibi ilişkisel adlandırmalar; "Mehmetçik", "erkek sesi", "bir er gibi" ifadeleri ise düzdeğişmeceli adlandırmalar olarak ulamlanabilir.

Erkek yetişkinlere yönelik kişi adları incelendiğinde, "Ali Rıza Efendi", "Galile", "Edison", "Fazıl Hüsnü Dağlarca", "Kamil", "Niyazi", "Ali Reis", "Erol", "Demir" ve "Eyüp" gibi adların arasında tarihsel/bilimsel kişiliklerin (Galile, Edison), edebiyatçıların (Fazıl Hüsnü Dağlarca) ve geleneksel Türk adlarının (Ali, Kamil, Niyazi) yer aldığı görülmektedir. "Ali Rıza Efendi" ve "Ali Reis" gibi adlarda unvan kullanımı dikkat çekmektedir.

Erkek yetişkinlere yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, adlandırmaların toplam 15 farklı dilsel kaynakla temsil edildiği saptanmıştır. Bu adlandırmaların çoğunlukla "dede", "dayı", "baba", "babanızın erkek kardeşi", "annenizin erkek kardeşi", "koca", "amca", "büyükbaba", "oğul", "emmi", "ağabey" gibi aile içindeki rollerine ve erkek akrabalık ilişkilerini vurgulayan dilsel kaynaklardan oluştuğu görülmektedir.

Erkek yetişkinlere yönelik meslek adları incelendiğinde, toplam 40 farklı meslek adı tespit edilmiştir. Bu meslekler şu şekilde ulamlaştırılabilir: eğitim/kültür alanı ("şair", "yazar", "öğretmen", "hoca", "ilkokul öğretmeni", "bilim adamı"), denizcilik/ulaşım ("kaptan", "şoför", "sürücü"), yönetim/otorite ("padişah", "sultan", "kral", "vali", "onbaşı", "imparator", "hükümdar", "şah", "yüzbaşı"), zanaatkar/esnaf ("kalfa", "berber", "demirci", "eskici", "satıcı", "kuşçu", "çilingir", "usta", "çilingir ustası"), hizmet sektörü ("bekçi", "çoban", "spiker"), dini alan ("papaz"), tarım ("çiftçi"), profesyonel meslekler ("doktor", "mühendis"), askeri alan ("asker", "çavuş") ve spor ("pehlivan"). Erkek yetişkinlere yönelik meslek adlarının kadın yetişkinlere göre çok daha çeşitli olduğu ve toplumsal yaşamın hemen her alanını

kapsadığı görülmektedir. Özellikle yönetim/otorite alanındaki mesleklerin çokluğu dikkat çekmektedir (Kükrer, 2015).

Erkek yetişkinlere yönelik adlandırmalar ise niceliksel ve niteliksel açıdan belirgin bir çeşitlilik sergilemektedir. Erkekler; yaş, statü, toplumsal konum, meslek, otorite ve tarihsel önem üzerinden çok katmanlı biçimde adlandırılmakta; "bilim adamı", "padişah", "hükümdar", "vali", "mühendis", "doktor" gibi meslek ve unvanlarla kamusal gücün ve otoritenin doğal taşıyıcıları olarak sunulmaktadır. Bu durum, hegemonik erkeklik kavramıyla açıklanabilir; erkeklik, yalnızca sayısal üstünlükle değil, kamusal alanın merkezî öznesi olarak kurulan bir normla temsil edilmektedir (Connell ve Messerschmidt, 2005). Erkek yetişkinlere atfedilen mesleklerin yönetim, siyaset, bilim ve askerî alanlarda yoğunlaşması, kamusal alanın erkeklikle özdeşleştirildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Erkek çocuklara yönelik cins adlar aracılığıyla yapılan adlandırmalar incelendiğinde, toplam 11 farklı dilsel araç saptanmıştır. Bu adlandırmaların çoğunlukla yaş, milliyet ve duygusal nitelikler üzerinden yapıldığı görülmektedir. "Çocuk", "köylü/köy/Türk çocuğu", "yolcu", "kan kardeşi", "çocuklardan birisi", "delikanlı", "Türk oğlu", "sınıfın yaramazlarından", "erkek", "minimini yavru", "zavallıcık" gibi dilsel kaynaklar, erkek çocukların yaş, milliyet, davranış ve duygusal nitelikler üzerinden tanımlandığını göstermektedir. Türk oğlu, Türk çocuğu gibi adlandırmalar, Yuval-Davis'in (2003) ulus ve toplumsal cinsiyet ilişkisine dair bulgularıyla uyumludur; erkek çocuklar, ulusun sürekliliğinin ve kamusal geleceğinin sembolik temsilcileri olarak öne çıkarılmaktadır.

Erkek çocuklara yönelik kişi adları incelendiğinde, "Ali", "Ömer", "Kaya", "Ufuk", "Zekiler", "Bekir", "Mustafa", "Ender" ve "Necip" gibi geleneksel adların kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, Zeki ve ailesine gönderimde bulunan "Zekiler" gibi kapsayıcı sözcükler de veri tabanında saptanmıştır.

Erkek çocuklara yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, toplam 6 farklı dilsel araç tespit edilmiştir: "torun", "oğul", "ağabey", "oğullar", "oğlanlar" ve "çocuklar". Bu adlandırmaların çoğunlukla aile içindeki konumu belirten temel ifadelerden oluştuğu görülmektedir.

Erkek çocuklara yönelik meslek adları incelendiğinde, sadece "erkek öğrenciler" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, erkek çocukların da kız

çocuklar gibi herhangi bir meslek adıyla ilişkilendirilmediklerini göstermektedir. Ayrıca, erkek çocukların ileri yaşlarda meslek seçimlerini etkileyecek herhangi bir meslekle ilişkilendirilmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, 1989 yılına ait ders kitaplarında adlandırma stratejileri ve bu stratejilerin sıklıkları incelendiğinde, ders kitaplarında erkek (yetişkin) merkezli bir temsil biçiminin baskın olduğu ve incelenen ders kitaplarının dönemin toplumsal cinsiyet ideolojilerini yansıttığı söylenebilir. İncelenen ders kitaplarında erkeklerin kadınlara göre daha fazla ve çeşitli adlandırmalarla temsil edildiği bulgulanmıştır. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim materyallerinde nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal aktörler olarak kadınlar daha çok aile içi rolleri, bakım verici özellikleri üzerinden adlandırılırken, erkek karakterler daha çok toplumsal statüleri, otoriteleri ve kamusal alandaki görünürlükleri üzerinden adlandırılmaktadır. Çocuklar ise daha çok erkek çocuklar ve aile içindeki konumları üzerinden adlandırılmaktadır. Bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıpyargılarının, ders kitaplarında dilsel düzeyde yeniden üretildiğini ve pekiştirildiğini göstermektedir.

5.2.2. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Yükleme Stratejileri

1989 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki dilsel metinler STY'nin yükleme stratejisi çerçevesinde belirtilen dilsel kaynaklar olan yüklemler, sıfat/sıfat-fiiller kapsamında incelenmiştir. 1989 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda saptanan yükleme stratejisine ilişkilerin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

1989 Yükleme Stratejisi										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık
1.sınıf	Yüklemler	2	2,2	46	50	13	14,1	31	33,7	92

	Sıfatlar/Sıfat-filler	0	0	1	50	0	0	1	50	2
2.sınıf	Yüklemler	16	22,5	15	21,1	20	28,2	20	28,2	71
	Sıfatlar/Sıfat-filler	5	23,8	2	9,5	9	42,9	5	23,8	21
3.sınıf	Yüklemler	52	34,4	17	11,3	48	31,8	34	22,5	151
	Sıfatlar/Sıfat-filler	14	56	2	8	8	32	1	4	25
4.sınıf	Yüklemler	10	20,8	9	18,8	8	16,7	21	43,8	48
	Sıfatlar/Sıfat-filler	8	19,5	4	9,8	8	19,5	21	51,2	41
5.sınıf	Yüklemler	27	50	10	18,5	11	20,4	6	11,1	54
	Sıfatlar/Sıfat-filler	15	18,3	14	17,1	47	57,3	6	7,3	82

1989 ÖP'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yükleme stratejilerine ilişkin sıklık verileri incelendiğinde, toplam 416 yüklem ve 171 sıfat kullanımı bulgulanmıştır. Bu bulgu, incelenen ders kitaplarında toplumsal aktörlerin eylemlerinin, niteliklerinden daha fazla vurgulandığı söylenebilir.

Yüklemlerin toplumsal aktörlere göre dağılımı incelendiğinde, kadın yetişkinlere yönelik 107 (%25,7), kız çocuklara yönelik 97 (%23,3), erkek yetişkinlere yönelik 100 (%24) ve erkek çocuklara yönelik 112 (%26,9) yüklem kullanıldığı görülmektedir. Bu veriler, yüklemlerin toplumsal aktörler arasında sıklık açısından nispeten dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sıfatların toplumsal aktörlere göre dağılımı incelendiğinde ise, kadın yetişkinlere yönelik 42 (%24,6), kız çocuklara yönelik 23 (%13,5), erkek yetişkinlere yönelik 72 (%42,1) ve erkek çocuklara yönelik 34 (%19,9) sıfat kullanıldığı görülmektedir. Erkek yetişkinlere yönelik sıfatların toplam sıfatların neredeyse yarısını oluşturması, erkek yetişkinlerin metinlerde daha çok betimlendiğini göstermektedir. Buna karşılık, kız çocuklara yönelik sıfatların oldukça sınırlı olması (%13,5), kız çocukların metinlerde niteliksel olarak daha az betimlendiğini göstermektedir.

Kadın yetişkinlere yönelik yüklemlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, özellikle 5. sınıfta kadın yetişkinlere yönelik yüklemlerin toplam

yüklemlerin yarısını oluşturması, sınıf düzeyi arttıkça kadın yetişkinlerin metinlerde yüklemlerle daha fazla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Kadın yetişkinlere yönelik sıfatların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 3. sınıfta kadın yetişkinlere yönelik sıfatların toplam sıfatların yarısından fazlasını oluşturması (%56), bu sınıf düzeyinde kadın yetişkinlerin niceliksel olarak daha detaylı betimlendiğini göstermektedir.

Kız çocuklara yönelik yüklemlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 1. sınıfta 46 yüklem (%50), 2. sınıfta 15 yüklem (%21,1), 3. sınıfta 17 yüklem (%11,3), 4. sınıfta 9 yüklem (%18,8) ve 5. sınıfta 10 yüklem (%18,5) kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular, kız çocuklara yönelik yüklemlerin belirgin bir şekilde 1. sınıfta yoğunlaştığını göstermektedir. 1. sınıfta kız çocuklara yönelik yüklemlerin toplam yüklemlerin yarısını oluşturması (%50), bu sınıf düzeyinde kız çocukların metinlerde daha fazla temsil edildiğini göstermektedir. Ancak, sınıf düzeyi yükseldikçe kız çocuklara yönelik yüklemlerin oranının belirgin bir şekilde düştüğü görülmektedir. Bu bulgu, üst sınıf düzeylerinde kız çocukların metinlerde yüklemler aracılığıyla daha az temsil edildiğini göstermektedir. Kız çocuklara yönelik sıfatların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, bulgular, kız çocuklara yönelik sıfatların 1. sınıfta yüksek bir oranda olduğunu, ancak 2., 3. ve 4. sınıflarda belirgin bir şekilde düştüğünü, 5. sınıfta ise tekrar artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik yüklemlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, özellikle 3. sınıfta erkek yetişkinlere yönelik yüklemlerin toplam yüklemlerin yaklaşık üçte birini oluşturması (%31,8), bu sınıf düzeyinde erkek yetişkinlerin metinlerde daha fazla temsil edildiğini düşündürmektedir. 4. sınıfta erkek yetişkinlere yönelik yüklemlerin oranının düşmesi (%16,7), bu sınıf düzeyinde erkek yetişkinlerin metinlerde daha az temsil edildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlere yönelik sıfatların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 1. sınıfta hiç sıfat kullanılmadığı, 2. sınıfta 9 sıfat (%42,9), 3. sınıfta 8 sıfat (%32), 4. sınıfta 8 sıfat (%19,5) ve 5. sınıfta 47 sıfat (%57,3) kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek yetişkinlere yönelik sıfatların belirgin bir şekilde 5. sınıfta yoğunlaştığını göstermektedir. 5. sınıfta erkek yetişkinlere yönelik sıfatların toplam sıfatların yarısından fazlasını oluşturması (%57,3), bu sınıf düzeyinde erkek yetişkinlerin niteliksel olarak oldukça detaylı betimlendiğini düşündürmektedir.

Erkek çocuklara yönelik yüklemlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, özellikle 4. sınıfta erkek çocuklara yönelik yüklemlerin toplam yüklemlerin neredeyse yarısını oluşturması (%43,8), bu sınıf düzeyinde erkek çocukların metinlerde oldukça sık temsil edildiğini göstermektedir. Erkek çocuklara yönelik sıfatların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 4. sınıfta erkek çocuklara yönelik sıfatların toplam sıfatların yarısından fazlasını oluşturması (%51,2), bu sınıf düzeyinde erkek çocukların niceliksel olarak daha detaylı betimlendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, 1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki yükleme stratejilerinin sıklığı incelendiğinde, ders kitaplarında kadın ve erkek toplumsal aktörlerin farklı oranlarda temsil edildiğini göstermektedir. Yüklemlerin cinsiyete göre dağılımı nispeten dengeli olsa da (%49 kadın, %51 erkek), sıfatların cinsiyete göre dağılımında belirgin bir fark bulunmaktadır (%38 kadın, %62 erkek). Bu durum, toplumsal aktörler olarak erkeklerin (yetişkin+çocuk) metinlerde niceliksel olarak daha detaylı betimlendiğini göstermektedir. Alt sınıf düzeylerinde (özellikle 1. sınıf) çocuk toplumsal aktörler, üst sınıf düzeylerinde (özellikle 3. ve 5. sınıflar) ise yetişkin toplumsal aktörler daha fazla temsil edilmektedir. Ayrıca, sınıf düzeyi yükseldikçe metinlerin daha betimleyici ve niteleyici hale geldiği görülmektedir. Bulguların oranının niceliksel olarak dengeli bir görünümü olduğu söylense de bulguların niteliksel olarak incelenmesi, kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla sunulduğunu göstermektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıf kitaplarında yükleme stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin örnekler Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

Yükleme Stratejisi (1989)		
Toplumsal Aktörler	**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Örnekler**
		1. Sınıf: hasta olmak, kızmak

Kadın	**Yüklemler**	2. Sınıf: okula götürmek, ders anlatırken, yemeği yapmak, hasadı yapmak, bütün buğdayları çuvala koymak, çuvalların bir kısmını kağnılara yığmak, çuvalları eşeklere yüklemek, ilkokulda çalışmak, oğlunu sağ görünce sevinçten ağlamaya başlamak, pisliği artırmak, çok sinirlenmek, göle düşüp ölmek, paket vermek, (oğlunu/çocuğunu) uyandırmak, oyuncak almak, (çocuğuyla) gülmek
		3. Sınıf: öğütler vermek, örgü örmek, bir otomobile atlayıp yetişmek, toplumun gelişmesinde önemli görevleri olmak, eğitim görmüş olması gerekli olmak, toplumda önemli görevler üstlenmek, evin tüm işlerini üstüne almak, her türlü işi yapmak, pek çok hak elde etmiş olmak, erkeklerle eşit haklara sahip olmak, muhtar, belediye başkanı, milletvekili seçilebilmek, çalışma yaşamında da çok önemli yeri olmak, erkeklerle birlikte çalışmak, doktor, mühendis, öğretmen olabilmek, iş yeri açabilmek, iş yeri yönetmek, yorganını kağnının üstüne örtmek, yorganın uçlarını çeke çeke cehpaneyi örtmek, torunundan, oğlundan, kendisinden daha çok ordumuzun cephanesini düşünmek, kaygılanmak, masaya önce bardakları koymak, gömlek almak, (çocuğunun) eğitimsiz kalmasını istememek, çiçek sulamak, (çocuğunu) doktora götürmek, elmaları ayrı bir yere koymak, mısır toplamak, (ihtiyar adama) eski şapkasını giydirmek, yemeği beğendirememek, eve gitmek, masayı hazırlamak, çocuğunu giydirip okula göndermek, uzaya gitmek, füzeye girmek, dünyaya bilgiler göndermek, dünyaya dönmek, işi üstlenmek, vitrindeki gözlüklere bakmak, evde bulaşık, döküntü bırakmamak, yükü çekmek, çocuğa bakmak, evine tapmak, gece gündüz çalışmak, yarını yapmak, evin görünüşünü değiştirmek, masanın tozunu almak, eski örtüleri kaldırmak, temiz perdeleri asmak, çiçeklerin toprağını yenilemek, yeni gömleğini ütülemek
		4. Sınıf: kızının bütün isteklerini yerine getirmek, masal anlatmak, göğsüne bastırmak, sarılmak, öpmek, söyleşmek, gülüşmek, oğullar yetiştirmek, çocuklarını merak etmek, bize (çocuklarına) bizden yakın olmak,

		5. Sınıf: hasta bakıcılığa heves etmek, hemşire okuluna girmek, hasta hanelerde çalışmaya başlamak, hasta hanede görev almak, yaralı askerlerin yaralarını sarmak, hasta haneyi de düzene koymak, hasta bakıcılığa getirdiği bilimsel çalışmalarla bugünkü hemşireliğin kurucusu olmak, pencereden bakmak, çocuğuna izin vermemek, badanayı yarım bırakmak, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma gücünü göstermek, sokağa ancak kafes veya peçe arkasından bakabilmek, yasal olarak sahip olduğu haklar sayesinde her tür işi başarmak, yurt ekonomisine, yetenek ve çalışması ölçüsünde katkıda bulunmak, seçme ve seçilme hakkını elde etmek, Atatürk'e minnet ve şükran duyguları ile dolu olmak, kek yapmak istemek, imrenmek, ninniler söylemek, çocuğunun üstüne titremek, (çocuk) büyütmek, (çocuk) uyutmak, yememek yedirmek, (çocuğun) suçlarını bağışlamak, ana yüreği (çocuğu) için sevgiyle çarpmak, bilgiye iyiliğe ana olmak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: -
		2. Sınıf: köylü, sözleri güzel, (çocuğu) ağlayınca üzülen, dünyaya bedel, bir hazine
		3. Sınıf: başarılı, yetenekli, kağnılarıyla ordumuza cephane taşıyan, köylü, çok yaşlı, yirmi altı yaşlarında, genç, kadın (astronot),
		4. Sınıf: anlayışlı ve iyi, boynundan, alnından, kollarından biçim biçim sürü sürü altınlar sallanan, kara çarşaflı, kara çatık kaşlı, kara iri benli, genç, orta yaşlı, yaşlı
		5. Sınıf: genç, İngiliz, zengin bir ailenin kızı, dünya çapında bir kahraman, değerli, kahraman, bebelerine süt veren (analar), yoksul, aydın, bilinçli, düşleri yıkılmış, umutları ezilmiş
Kız çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: ip almasını istemek, çorap öremesini istemek, eve bakmasını istemek, eve gelmesini istemek, eve bal almasını istemek, üzüm almasını istemek, oynamak/dans etmek, ip atlamak, yumurta soymasını istemek, türkü söylemek, tef çalmak, oyun oynamak, Ufuk'tan onay almak, neşeli neşeli oynamak, şıkır şıkır oynamak, mısır sevmek, yazı yazmak, çorap örememek, oyun oynamak, top oynamak, fidan dikip sulamasını istemek, gazete okumasını istemek, alışveriş

		yapmak, seksek oynamak, piliç almak, peynirli pide yaptırmak, mısır patlatmasını istemek
		2. Sınıf: (annesiyle) alışveriş yapmak, çantasını hazırlamak, annesinin elini öpüp ayrılırken, ilkokula gitmek, parmak kaldırıp söz istemek, fındık toplamak, kitapları (kendi parasıyla) almak, okula gelmemek, ikinci sınıfa gitmek, evi temizlemek, yatağını yorganını katlamak, çaydanlığa su koymak, çaydanlığı ateşe sürmek, babasına yardım etmek, kitap ve şiir okumak
		3. Sınıf: Ender'in ailesine destek olmak istediklerini söylemek, Remzi'den kendisini bisikletle gezdirmesini istemek, ne yapacağını bilmemek, okula gitmek, yerinde donup kalmak, korkudan ağlamak, telefon rehberini almak, aradığı numarayı bulmak, not defterine yazmak, telefon ahizesini kaldırmak, numarayı çevirmek, Anneler gününü kutlamak için öğretmenini aramak, köye gitmeyi düşünmek, yanına hikaye ve masal kitabı almayı istemek, oyunlar oynamak, köydeki düğünlere gitmeyi istemek, kucak kucak sarı gül toplamak istemek
		4. Sınıf: durmadan ortalıkta dolaşmak, annesini soru yağmuruna tutmak, körebe oynamak, koşup gelmek ve boynuna atlamak, mutluluktan uçmak, (yüzlerce kanadı olan bir kuş gibi) ders ziline kadar pırıl pırıl, süzüle süzüle koşmak, harçlıklarının yarısını birleştirerek bir kuşu salıvermek, (arkadaşını) avutmaya çalışmak, (arkadaşını) annelerine söylemeden yola çıkmaya zorlamak
		5. Sınıf: takunyalarını sürterek kadife ve inci çiçekleri arasında kaybolmak, hasta bakmaya merak sarmak, bebekleri hasta saymak, bebeklerine şefkatle bakmak, evden çıkarken annesiyle vedalaşmak, annesine el sallamak, serviste Ayşe'nin yanına oturmak, evde kapalı kalmak canını sıkmak, kardan güzel bir bebek yapmak, evdeki düğme, boncuk gibi şeylerle kardan bebeğe göz, dudak, burun yapmak
		1. Sınıf: neşeli

	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	2. Sınıf: oyuncaklarına dalmış oynayan, küçük
		3. Sınıf: genç, köylü
		4. Sınıf: yedi sekiz yaşlarında, genç, uyanık, duygulu
		5. Sınıf: küçük, saçları iki örgülü, ayağı takunyalı, sarışın, küçük, köylü, güzel, cici, şirin, şen, köylü
Erkek	**Yüklemler**	1. Sınıf: saz çalmak, bina almak, subay olmak, albay olmak, olta almasını istemek, balık tutmasını istemek, saz çalmak, mızıka çalmak
		2. Sınıf: kıra çıkmak, işine gitmek, cepheye gitmek, çok büyük bir kitaplığı olmak, kitaplarını sevmek, kitaplarına gözü gibi bakmak, bir at almak, küçük bir fındıklığı olmak, fındıkları satmak, parasını vermek, öğretmenlik yapmak, gemiyi gezdirmek, gemiyi yönetmek, askerleri silahları cephaneleri götürüşünü anlata anlata bitirememek, bisikleti kurup yere bırakmak, çantasını açıp içinden bir sürü kart çıkartmak, ders anlatmaya başlamak, halkı köle gibi kullanmak, atı alıp gitmek
		3. Sınıf: falakaya çekmek istemek, bayıltıncaya kadar dövmek, savaşa gitmek, kızmak, soğuktan titremek, tepesi atmak, çiçekleri sulamak, memurluk yapmak, ticaretle uğraşmak, pazar yerini dolaşmak, anlatmak, duygulanmak, okula dönmek, üç ay sonra gidebilmek, evi onarmak, kağnısına yüklediği kaya tuzlarını kente götürmek için iki saattir kar ve tipiyle boğuşmak, çiftesine sarılmak, iki fişeği de ateşlemek, balık tutmak, kadına yol göstermek, yolu göstermek, bayram diye bir at vermek, ocağın ateşini körüklemek, kırılan bacağın demirlerini eklemek, yorulmak, ferman yayınlamak, yakalanıp mahkemeye çıkarılmak, çimentodan bir kuş banyoluğu yapmak istemek, kalıp yapmak, içine çimentoyu dökmek, yolculuğa çıkmak zorunda kalmak, yenilgiyi kolay kolay kabullenecek tiplerden olmamak, dünyanın en güzel, en yüksek yapılarını yapmak, gururu zedelenmek, arabaya yükü vurmak, kumaş almak, atından inmek, ürpermek, sessizliği dağıtmak için bir türkü tutturmak, bütün bildiklerini anlatmak, koyunun derisini yüzmek, hakkını vermemek, sıcak çorbayı görünce sevinmek, trenden inmek, tarlada başakları biçmek, kuşu kurtarıp serbest bırakmak

		4. Sınıf: dövmek, çifte götürmek, masal anlatmak, ağzından bal akmak, çalışmak, saka kuşu satmak, kızmak
		5. Sınıf: özler gibi (Ayşegül'ün) arkasından bakmak, dövüşürken ölmek, öğüt vermek istemek, kırmaya çalışmak, kutlamak, kırk yıldır bu sanatı yapmak, buluşlarıyla hem içinde yaşadıkları topluma hem de gelecek nesillere faydalı olmak, buluşlar yapmak, izin vermek, askerlik yapmak, askerlik görevini gururla yerine getirmek
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: -
		2. Sınıf: yaşlı, Çanakkale'de şehit olan, palabıyık, şişman, ata göz koyan,
		3. Sınıf: zavallı, yaşlı, iri yarı, çok güçlü, deli, genç, ihtiyar
		4. Sınıf: yaşlı, haberleri okuyan (spiker), deli dolu, deli, korkunç, ünlü, babamın aldığı (defterler),
		5. Sınıf: atın üzerinde, yaşlı, büyük (oğul), ortanca (oğul), küçük, ak sakallı, küçük yüzlü, gözünde çifte gözlük, genç, en büyükleri (Hasan), zengin, kültürlü, görmüş geçirmiş, bilgili, yoksul, sanatının aşığı, sanatının ustası, sanattan anlamayan, para aşıklısı, iş yaptırmak isteyen, karaya ayak basan, suya düşen, kaybolan
Erkek çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: mısır almasını istemek, mısır sevmek, ata eyer almasını istemek, eve tabak almasını istemek, bal ve süt almasını istemek, üzüm almasını istemek, saz çalmak, mızıka çalmak, kuşa yuva yapmasını istemek, bayrak asmasını istemek, yazı yazmasını istemek, resim yapmasını istemek, ipi almasını istemek, taya binmek, hasta olmak, oyun oynamak, bayrak asmasını istemek, maça gitmek, pasta ısmarlamak, camı kırmak, izci olmak
		2. Sınıf: kuzunun ipini çözmek, her gün (kuzuya) ot vermek, süt içmek, birlikte çalışmak, (atı) ahırdan almak, sımsıkı sarılmak, gezintiye çıkmak, derslerine çalışmak, büyüyünce şoför olmayı istemek, yeni yıl karı yazmak, hızlı okumak, süratli okumak, (babasıyla) kıra gitmek, pazara koşmak, kalabalığın arasında dolaşmak, okula koşmak, parayı teslim etmek

		3. Sınıf: okumak yazmak, yaralanmak, hastaneye kaldırılmak, sağlığına kavuşmak, okuluna başlamak, Hülya'yı arkasına alıp gezmeye çıkmak, bayılmak, bisikletine atlayıp toprak yola sürmek, ıslak mendille (arkadaşının) alnını, göğsünü silerek masaj yapmak, okula götürmek, kurdun masalını dinlemek, rahat bir yolculuk yapmak, okula gelmemek, hastanede tedavi görmek, yemek seçmek, bisikletiyle okula gidip gelmek, Sevinç'le mektuplaşmak, geçinememek, kavga etmek, alet kullanmayı çok sevmek, aletleri toplamak, alet çantasına doldurmak, iki avuç çivi almak, pergeli koltuğuna kıstırmak, dilediği gibi çalışmak istemek, aletleri yere boşaltmak, çalışmaya başlamak, hastanede baygın yatmak, kötü bir şaka yapmak, dükkanda (babasına) yardım etmeyi istemek, denize gitmeyi düşünmek, mahalledeki arkadaşlarla maç yapmak, mavi kaplığın parasını ödemek
		4. Sınıf: top oynamak, çift sürmek, çifte gitmek, titreye titreye/hıçkıra hıçkıra/ katıla katıla ağlamak, uçurtması bulutlardan yüce olmak, zıpzıpları pırıl pırıl olmak, çemberi güzel dönmek, asker olmak istemek, düşmanı kovmak istemek, büyük çocukları güreşte yenmek, yarışta (diğer çocukları) geçmek, kendi atını yapmak, sınıfın yaramazlarından sayılmak, dalları birbirine sürtüp ateş yakmayı ve böylece ağacı devirmeyi düşünmek, çalı çırpı, kuru otlar toplamak, akıllılık etmek, güneşe bakıp yön bulmak, Virjini'yi sırtına alarak kaypak kayaların üstünden güçlükle seke seke karşıya geçirmek
		5. Sınıf: karşı çıkmak, körük çekmek, kürek çekmek, erken kalkmak, balık tutmaya gitmek istemek
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: azimli
		2. Sınıf: sevimli, köylü, yaramaz
		3. Sınıf: zeki bakışlı
		4. Sınıf: babadan yetim kalan, küçük, beş yaşında, peltek şirin konuşması olan, taze, gevrek, billür sesli, zeki bakışlı, küçücük, kuvvetli, her tarafı yuvarlak (başı, kolları,bacakları, vücudu hatta elleri), büyük, siyah gözlü, büyük yuvarlak başlı, beş altı yaşlarında, durgun, tıkanık, yerinde duramayan, canlı, becerikli, gözüpek, ağzı kara

		5. Sınıf: ufak, üç yaş küçük (kardeşine), genç, deneyimsiz

Toplumsal aktörler olarak kadınlara yönelik yüklemler aracılığıyla gerçekleştirilen yüklemeler incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre farklı ulamların öne çıktığı görülmektedir. 1. sınıfta kadın yetişkinlere yönelik yüklemler oldukça sınırlı olup, sadece "hasta olmak" ve "kızmak" gibi sağlık durumu ve duygusal tepkilere ilişkin yüklemler kullanılmaktadır. 2. sınıfta ise ev içi/bakım rolleri ("yemeği yapmak", "oğlunu uyandırmak", "okula götürmek"), mesleki roller ("ders anlatırken", "ilkokulda çalışmak") ve tarımsal faaliyetler ("hasadı yapmak", "buğdayları çuvala koymak") öne çıkmaktadır. 3. sınıfta kadın yetişkinlere yönelik yüklemlerin çeşitlendiği ve toplumsal roller/haklar ("toplumun gelişmesinde önemli görevleri olmak", "erkeklerle eşit haklara sahip olmak", "muhtar, belediye başkanı, milletvekili seçilebilmek"), mesleki roller ("doktor, mühendis, öğretmen olabilmek", "iş yeri açabilmek") ve bilimsel/teknolojik faaliyetler ("uzaya gitmek", "dünyaya bilgiler göndermek") gibi alanlara genişlediği görülmektedir. Ancak, ev içi/bakım rollerinde ("örgü örmek", "masayı hazırlamak", "çocuğunu giydirip okula göndermek") yoğun olarak temsil edilmektedir. 4. sınıfta duygusal ifadeler ("göğsüne bastırmak", "sarılmak", "öpmek") ve anne-çocuk ilişkisi ("çocuklarını merak etmek", "bize bizden yakın olmak") vurgulanırken, 5. sınıfta mesleki roller ("hasta bakıcılığa heves etmek", "hemşire okuluna girmek", "hasta bakıcılığa getirdiği bilimsel çalışmalarla bugünkü hemşireliğin kurucusu olmak") ve toplumsal haklar ("ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma gücünü göstermek", "yasal olarak sahip olduğu haklar sayesinde her tür işi başarmak", "seçme ve seçilme hakkını elde etmek") öne çıkmaktadır. Ancak, ev içi/bakım rollerinde ("kek yapmak istemek", "ninniler söylemek", "çocuğunun üstüne titremek") belirgin bir şekilde temsil edilmektedir.

Kadın yetişkinlere yönelik sıfatlar incelendiğinde, 1. sınıfta hiç sıfat kullanılmadığı, 2. sınıfta "köylü", "sözleri güzel", "(çocuğu) ağlayınca üzülen", "dünyaya bedel", "bir hazine" gibi toplumsal konum, olumlu nitelikler ve duygusal niteliklere ilişkin sıfatların kullanıldığı görülmektedir. 3. sınıfta "başarılı", "yetenekli", "kağnılarıyla ordumuza cephane taşıyan", "köylü", "çok yaşlı", "yirmi altı yaşlarında", "genç", "kadın (astronot)" gibi olumlu nitelikler, vatanseverlik, toplumsal konum, yaş ve meslek belirten sıfatlar kullanılmaktadır. 4. sınıfta "anlayışlı

ve iyi", "boynundan, alnından, kollarından biçim biçim sürü sürü altınlar sallanan", "kara çarşaflı", "kara çatık kaşlı", "kara iri benli", "genç", "orta yaşlı", "yaşlı" gibi nitelikler, fiziksel görünüm ve yaş belirten sıfatlar öne çıkarken, 5. sınıfta "genç", "İngiliz", "zengin bir ailenin kızı", "dünya çapında bir kahraman", "değerli", "kahraman", "bebelerine süt veren (analar)", "yoksul", "aydın", "bilinçli", "düşleri yıkılmış", "umutları ezilmiş" gibi yaş, toplumsal konum, olumlu nitelikler, annelik, ekonomik durum ve olumsuz duygusal duruma ilişkin sıfatlar kullanılmaktadır.

Kadın yetişkinlere yönelik yüklemler incelendiğinde, ev içi/bakım rolleri ("yemeği yapmak", "çocuğunu giydirip okula göndermek", "masayı hazırlamak"), duygusal ifadeler ("kaygılanmak", "üzülmek", "çocuğun üstüne titremek") ve eğitim rolleri ("çocuğu okula götürmek", "ders anlatmak") gibi yüklemelerin baskın olduğu görülmektedir. Bu yüklemler, kadınları öncelikle ev içi alanda, bakım ve duygusal roller çerçevesinde konumlandırmaktadır. Özellikle alt sınıflarda bu eğilim daha belirgindir. Bu bulgu, kadınların "bakım veren özne" olarak konumlandırıldığına ilişkin bulgularla örtüşmektedir (Oakley, 1972; Altan Arslan, 2000).

Üst sınıflarda kadın yetişkinlere yönelik yüklemlerin çeşitlendiği ve toplumsal roller/haklar ("toplumun gelişmesinde önemli görevleri olmak", "erkeklerle eşit haklara sahip olmak", "muhtar, belediye başkanı, milletvekili seçilebilmek"), mesleki roller ("doktor, mühendis, öğretmen olabilmek", "iş yeri açabilmek") ve bilimsel/teknolojik etkinlikler ("uzaya gitmek", "dünyaya bilgiler göndermek") gibi alanlara genişlediği görülmektedir. Ancak, bu yüklemlerin çoğunlukla "olabilmek", "seçilebilmek" gibi olasılık ifadeleriyle kullanılması, kadınların bu alanlardaki varlığının henüz tam olarak gerçekleşmemiş olduğu izlenimini vermektedir. Ayrıca, mesleki roller genellikle bakım odaklı ("hemşirelik", "hasta bakıcılık", "öğretmenlik") alanlarla sınırlıdır. Kadın yetişkinlere yönelik sıfatlar incelendiğinde, duygusal nitelikler ("üzülen", "dünyaya bedel", "bir hazine"), olumlu nitelikler ("başarılı", "yetenekli", "anlayışlı", "iyi", "değerli", "kahraman"), annelik vurgusu ("bebelerine süt veren") ve fiziksel görünüm ("kara çarşaflı", "kara çatık kaşlı") gibi yüklemelerin öne çıktığı görülmektedir. Bu sıfatlar, kadınları duygusal, bakım odaklı ve fiziksel görünümleriyle tanımlanan özneler olarak konumlandırmaktadır.

Kız çocuklara yönelik yüklemler incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre farklı ulamları temsil eden yüklemelerin öne çıktığı görülmektedir. 1. sınıfta kız çocuklara

yönelik yüklemlerde ev içi/bakım rolleri (“ip almasını istemek”, “çorap öremesini istemek”, “eve bakmasını istemek”, “yumurta soymasını istemek”) ve oyun/eğlence (“oynamak/dans etmek”, “ip atlamak”, “türkü söylemek”, “tef çalmak”) yüklemeleri öne çıkmaktadır. 2. sınıfta eğitim (“çantasını hazırlamak”, “ilkokula gitmek”, “parmak kaldırıp söz istemek”) ve ev içi/bakım rolleri (“evi temizlemek”, “yatağını yorganını katlamak”, “çaydanlığa su koymak”) ağırlık kazanmaktadır. 3. sınıfta yardım/destek (“Ender’in ailesine destek olmak istediklerini söylemek”), eğlence/oyun (“Remzi’den kendisini bisikletle gezdirmesini istemek”, “köye gitmeyi düşünmek”, “oyunlar oynamak”), duygusal tepkiler (“ne yapacağını bilmemek”, “yerinde donup kalmak”, “korkudan ağlamak”) ve iletişim (“telefon rehberini almak”, “aradığı numarayı bulmak”, “Anneler gününü kutlamak için öğretmenini aramak”) yüklemleri öne çıkmaktadır. 4. sınıfta hareketlilik (“durmadan ortalıkta dolaşmak”, “körebe oynamak”, “koşup gelmek ve boynuna atlamak”), merak/sorgulama (“annesini soru yağmuruna tutmak”), duygusal tepkiler (“mutluluktan uçmak”) ve yardımseverlik (“harçlıklarının yarısını birleştirerek bir kuşu salıvermek”, “(arkadaşını) avutmaya çalışmak”) yüklemleri belirginleşirken, 5. sınıfta hareketlilik (“takunyalarını sürterek kadife ve inci çiçekleri arasında kaybolmak”, “evden çıkarken annesiyle vedalaşmak”), bakım/ilgi (“hasta bakmaya merak sarmak”, “bebekleri hasta saymak”, “bebeklerine şefkatle bakmak”), duygusal tepkiler (“evde kapalı kalmak canını sıkmak”) ve yaratıcı etkinlikler (“kardan güzel bir bebek yapmak”, “evdeki düğme, boncuk gibi şeylerle kardan bebeğe göz, dudak, burun yapmak”) yüklemeleri öne çıkmaktadır.

Kız çocuklara yönelik sıfatlar incelendiğinde, 1. sınıfta sadece “neşeli” gibi duygusal duruma ilişkin bir sıfat kullanılırken, 2. sınıfta “oyuncaklarına dalmış oynayan”, “küçük” gibi oyun odaklı ve yaş belirten sıfatlar kullanılmaktadır. 3. sınıfta “genç”, “köylü” gibi yaş ve toplumsal konum belirten sıfatlar, 4. sınıfta “yedi sekiz yaşlarında”, “genç”, “uyanık”, “duygulu” gibi yaş belirten ve olumlu nitelikler vurgulayan sıfatlar, 5. sınıfta ise “küçük”, “saçları iki örgülü”, “ayağı takunyalı”, “sarışın”, “köylü”, “güzel”, “cici”, “şirin”, “şen” gibi yaş, fiziksel görünüm, toplumsal konum ve olumlu niteliklere ilişkin sıfatlar kullanılmaktadır.

Kız çocuklara yönelik yüklemler incelendiğinde, ev içi/bakım rolleri (“ip almasını istemek”, “çorap öremesini istemek”, “eve bakmasını istemek”, “yumurta

soymasını istemek"), oyun/eğlence ("oynamak/dans etmek", "ip atlamak", "türkü söylemek", "tef çalmak"), yardım/destek ("Ender'in ailesine destek olmak istediklerini söylemek"), duygusal tepkiler ("ne yapacağını bilmemek", "yerinde donup kalmak", "korkudan ağlamak") ve bakım/ilgi ("hasta bakmaya merak sarmak", "bebekleri hasta saymak", "bebeklerine şefkatle bakmak") gibi yüklemeleri baskın olduğu görülmektedir. Bu yüklemler, kız çocukları erken yaştan itibaren ev içi alanda, bakım ve duygusal roller çerçevesinde konumlandırmakta ve gelecekteki kadın rollerine hazırlamaktadır.

Kız çocuklara yönelik sıfatlar incelendiğinde, duygusal durum ("neşeli", "duygulu"), fiziksel görünüm ("saçları iki örgülü", "ayağı takunyalı", "sarışın") ve olumlu nitelikler ("güzel", "cici", "şirin", "şen", "uyanık") gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Bu sıfatlar, kız çocukları duygusal, fiziksel görünümleriyle tanımlanan ve sevimli, şirin gibi niteliklerle değerlendirilen varlıklar olarak konumlandırmaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik yüklemler incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre farklı ulamların öne çıktığı görülmektedir. 1. sınıfta erkek yetişkinlere yönelik yüklemlerde sanatsal etkinlikler ("saz çalmak", "mızıka çalmak"), ekonomik faaliyet ("bina almak"), mesleki roller ("subay olmak", "albay olmak") ve boş zaman etkinliği ("olta almasını istemek", "balık tutmasını istemek") yüklemeleri öne çıkmaktadır. 2. sınıfta boş zaman etkinliği ("kıra çıkmak"), mesleki roller ("işine gitmek", "cepheye gitmek", "öğretmenlik yapmak", "gemiyi gezdirmek", "gemiyi yönetmek"), entelektüel ilgi ("çok büyük bir kitaplığı olmak", "kitaplarını sevmek", "kitaplarına gözü gibi bakmak"), ekonomik etkinlik ("bir at almak", "küçük bir fındıklığı olmak", "fındıkları satmak", "parasını vermek") ve otorite/güç ("halkı köle gibi kullanmak", "atı alıp gitmek") ile ilişkili yüklemeler belirginleşmektedir. 3. sınıfta şiddet/otorite ("falakaya çekmek istemek", "bayıltıncaya kadar dövmek", "tepesi atmak", "çiftesine sarılmak", "iki fişeği de ateşlemek"), savaş/askerlik ("savaşa gitmek"), duygusal tepkiler ("kızmak", "soğuktan titremek", "duygulanmak", "yorulmak", "ürpermek"), mesleki roller ("memurluk yapmak", "ticaretle uğraşmak", "pazar yerini dolaşmak"), zanaat ("ocağın ateşini körüklemek", "kırılan bacağın demirlerini eklemek", "çimentodan bir kuş banyoluğu yapmak istemek", "kalıp yapmak", "içine çimentoyu dökmek", "dünyanın en güzel, en yüksek yapılarını yapmak", "koyunun derisini yüzmek", "kırk yıldır bu sanatı yapmak") ve otorite/yönetime ("ferman yayınlamak",

"yakalanıp mahkemeye çıkarılmak") ilişkin yüklemeler çeşitlenerek artmaktadır. 4. sınıfta şiddet ("dövmek"), tarımsal etkinlik ("çifte götürmek"), anlatım ("masal anlatmak", "ağzından bal akmak"), çalışma ("çalışmak"), ticaret ("saka kuşu satmak") ve duygusal tepkilerle ("kızmak") ilişkili yüklemeler öne çıkarken, 5. sınıfta duygusal tepki ("özler gibi (Ayşegül'ün) arkasından bakmak"), savaş/askerlik ("dövüşürken ölmek", "askerlik yapmak", "askerlik görevini gururla yerine getirmek"), öğüt verme ("öğüt vermek istemek"), olumsuz davranış ("kırmaya çalışmak"), kutlama ("kutlamak") ve bilimsel/toplumsal katkıya ("buluşlarıyla hem içinde yaşadıkları topluma hem de gelecek nesillere faydalı olmak", "buluşlar yapmak") ilişkin yüklemeler öne çıkmaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik sıfatlar incelendiğinde, 1. sınıfta hiç sıfat kullanılmadığı, 2. sınıfta "yaşlı", "Çanakkale'de şehit olan", "palabıyık", "şişman", "ata göz koyan" gibi yaş belirten, vatanseverlik, fiziksel görünüm ve istek/arzu belirten sıfatların kullanıldığı görülmektedir. 3. sınıfta "zavallı", "yaşlı", "ihtiyar", "iri yarı", "çok güçlü", "deli", "genç" gibi acınası durum, yaş, fiziksel görünüm/güç ve zihinsel duruma ilişkin sıfatlar kullanılmaktadır. 4. sınıfta "yaşlı", "haberleri okuyan (spiker)", "deli dolu", "deli", "korkunç", "ünlü", "babamın aldığı (defterler)" gibi yaş, meslek, kişilik özellikleri, tanınırlık ve ilişkisel sıfatlar öne çıkarken, 5. sınıfta "atın üzerinde", "yaşlı", "büyük (oğul)", "ortanca (oğul)", "küçük", "ak sakallı", "küçük yüzlü", "gözünde çifte gözlük", "genç", "en büyükleri (Hasan)", "zengin", "kültürlü", "görmüş geçirmiş", "bilgili", "yoksul", "sanatının aşığı", "sanatının ustası", "sanattan anlamayan", "para aşıklısı", "iş yaptırmak isteyen", "karaya ayak basan", "suya düşen", "kaybolan" gibi fiziksel konum, yaş, aile içi konum, fiziksel görünüm, ekonomik durum, entelektüel nitelikler, meslek/zanaat ilişkisi ve olumsuz niteliklere ilişkin çok çeşitli sıfatlar aracılığıyla yüklemeler kullanılmaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik yüklemler incelendiğinde, otorite/güç ("ferman yayınlamak", "izin vermek", "halkı yönetmek"), mesleki çeşitlilik ("subay", "albay", "öğretmen", "memur", "tüccar"), ekonomik etkinlikler ("bina almak", "fındık satmak", "para kazanmak"), zanaat/teknik beceriler ("demircilik", "çimentodan yapılar yapmak"), şiddet/savaş temaları ("dövmek", "falakaya çekmek", "savaşa gitmek", "dövüşmek") ve bilimsel/toplumsal katkı ("buluşlar yapmak", "topluma faydalı olmak") ile ilişkili yüklemelerin baskın olduğu görülmektedir. Bu yüklemler,

erkekleri kamusal alanda, otorite sahibi, ekonomik ve teknik etkinliklerde etkin, şiddet ve savaş alanlarında etkin ve toplumsal katkı sağlayan bireyler olarak konumlandırmaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik sıfatlar incelendiğinde, fiziksel görünüm/güç ("palabıyık", "şişman", "iri yarı", "çok güçlü", "ak sakallı"), entelektüel nitelikler ("kültürlü", "görmüş geçirmiş", "bilgili"), vatanseverlik ("Çanakkale'de şehit olan"), meslek/zanaat ilişkisi ("sanatının aşığı", "sanatının ustası") ve ekonomik durum ("zengin", "yoksul") ile ilişkili sıfatlar aracılığıyla yapılan yüklemeler öne çıkmaktadır. Bu sıfatlar, erkekleri fiziksel güçleri, entelektüel yeterlikleri, vatanseverlikleri, mesleki becerileri ve ekonomik konumlarıyla tanımlanan varlıklar olarak konumlandırmaktadır.

Erkek çocuklara yönelik yüklemler incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre farklı ulamlara ilişkin yüklemlerin öne çıktığı görülmektedir. 1. sınıfta erkek çocuklara yönelik yüklemlerde alışveriş ("mısır almasını istemek", "ata eyer almasını istemek", "eve tabak almasını istemek", "bal ve süt almasını istemek", "üzüm almasını istemek", "ipi almasını istemek"), sanatsal etkinlikler ("saz çalmak", "mızıka çalmak"), doğa/hayvan sevgisi ("kuşa yuva yapmasını istemek"), vatanseverlik ("bayrak asmasını istemek"), eğitim ("yazı yazmasını istemek", "resim yapmasını istemek"), oyun ("oyun oynamak"), spor ("maça gitmek") ve boş zaman etkinliği ("izci olmak", "taya binmek") ile ilişkili yüklemler öne çıkmaktadır. 2. sınıfta hayvan bakımı ("kuzunun ipini çözmek", "her gün (kuzuya) ot vermek"), beslenme ("süt içmek"), işbirliği ("birlikte çalışmak"), boş zaman etkinliği ("(atı) ahırdan almak", "gezintiye çıkmak"), eğitim ("derslerine çalışmak", "yeni yıl kartı yazmak", "hızlı okumak", "süratli okumak", "okula koşmak", "parayı teslim etmek") ve meslek hedef ("büyüyünce şoför olmayı istemek") ile ilişkili yüklemeler belirginleşmektedir. 3. sınıfta eğitim ("okumak yazmak", "okula başlamak", "okula götürmek", "kurdun masalını dinlemek", "okula gelmemek", "bisikletiyle okula gidip gelmek", "Sevinç'le mektuplaşmak"), sağlık durumu ("yaralanmak", "hastaneye kaldırılmak", "sağlığına kavuşmak", "bayılmak", "hastanede tedavi görmek"), boş zaman etkinliği ("Hülya'yı arkasına alıp gezmeye çıkmak", "bisikletine atlayıp toprak yola sürmek"), yardım/bakım ("ıslak mendille (arkadaşının) alnını, göğsünü silerek masaj yapmak") ve zanaat/teknik ilgi ("alet kullanmayı çok sevmek", "aletleri toplamak", "alet

çantasına doldurmak", "iki avuç çivi almak", "pergeli koltuğuna kıstırmak", "dilediği gibi çalışmak istemek", "aletleri yere boşaltmak", "çalışmaya başlamak") yüklemleri çeşitlenerek artmaktadır. 4. sınıfta oyun/spor ("top oynamak", "uçurtması bulutlardan yüce olmak", "zıpzıpları pırıl pırıl olmak", "çemberi güzel dönmek"), tarımsal etkinlik ("çift sürmek", "çifte gitmek"), duygusal tepki ("titreye titreye/hıçkıra hıçkıra/ katıla katıla ağlamak"), vatanseverlik/askerlik ("asker olmak istemek", "düşmanı kovmak istemek"), rekabet/başarı ("büyük çocukları güreşte yenmek", "yarışta (diğer çocukları) geçmek"), yaratıcılık ("kendi atını yapmak") ve yardımseverlik ("Virjini'yi sırtına alarak kaypak kayaların üstünden güçlükle seke seke karşıya geçirmek") ile ilişkili yüklemeler öne çıkarken, 5. sınıfta davranış ("karşı çıkmak"), zanaat ("körük çekmek", "kürek çekmek"), günlük işler ("erken kalkmak") ve boş zaman etkinlikleri ("balık tutmaya gitmek istemek") ile ilgili yüklemler öne çıkmaktadır.

Erkek çocuklara yönelik sıfatlar incelendiğinde, 1. sınıfta sadece "azimli" gibi kişilik özelliğine ilişkin bir sıfat kullanılırken, 2. sınıfta "sevimli", "köylü", "yaramaz" gibi olumlu nitelik, toplumsal konum ve olumsuz davranışa ilişkin sıfatlar kullanılmaktadır. 3. sınıfta sadece "zeki bakışlı" gibi olumlu niteliğe ilişkin bir sıfat kullanılırken, 4. sınıfta "babadan yetim kalan", "küçük", "beş yaşında", "peltek şirin konuşması olan", "taze", "gevrek", "billür sesli", "zeki bakışlı", "küçücük", "kuvvetli", "her tarafı yuvarlak (başı, kolları, bacakları, vücudu hatta elleri)", "büyük", "siyah gözlü", "büyük yuvarlak başlı", "beş altı yaşlarında", "durgun", "tıkanık", "yerinde duramayan", "canlı", "becerikli", "gözüpek", "ağzı kara" gibi aile durumu, yaş, konuşma özelliği, olumlu nitelikler, fiziksel görünüm ve kişilik özelliklerine ilişkin çok çeşitli sıfatlar kullanılmaktadır. 5. sınıfta ise "ufak", "üç yaş küçük (kardeşine)", "genç", "deneyimsiz" gibi fiziksel görünüm, aile içi konum, yaş ve deneyime ilişkin sıfatlar kullanılmaktadır.

Erkek çocuklara yönelik yüklemler incelendiğinde, etkin ve dışa dönük etkinlikler ("taya binmek", "maça gitmek", "balık tutmak"), zanaat/teknik ilgi ("alet kullanmak", "çivi almak", "kendi atını yapmak"), rekabet/başarı ("güreşte yenmek", "yarışta geçmek"), vatanseverlik/askerlik ("bayrak asmak", "asker olmak istemek", "düşmanı kovmak istemek") ve olumsuz davranışlar ("camı kırmak", "yaramazlık yapmak", "karşı çıkmak") ile ilişkili yüklemelerin baskın olduğu görülmektedir. Bu yüklemler, erkek çocukları etkin, dışa dönük, teknik becerilere sahip, rekabetçi,

vatansever ve bazen de yaramaz, asi bireyler olarak konumlandırmakta ve gelecekteki erkek rollerine hazırlamaktadır. Erkek çocuklara yönelik sıfatlar incelendiğinde, kişilik özellikleri (“azimli”, “sevimli”, “zeki bakışlı”, “becerikli”, “gözüpek”), fiziksel özellikler (“kuvvetli”, “her tarafı yuvarlak”, “siyah gözlü”, “büyük yuvarlak başlı”) ve olumsuz davranış (“yaramaz”) gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Bu sıfatlar, erkek çocukları kişilik özellikleri, fiziksel güçleri ve bazen de yaramazlıklarıyla tanımlanan varlıklar olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak, 1989 ÖP kapsamındaki yükleme stratejilerine ilişkin bulgular toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlemesi, ders kitaplarında kadın ve erkek toplumsal aktörlerin farklı eylem, deneyim ve niteliklerle temsil edildiğini göstermektedir. Kadın yetişkinler ev içi/bakım rolleri, duygusal ifadeler ve eğitim rolleri ile temsil edilirken, erkek yetişkinler otorite/güç, mesleki çeşitlilik, ekonomik etkinlikler, zanaat/teknik beceriler, şiddet/savaş temaları ve bilimsel/toplumsal katkı ile temsil edilmektedir. Benzer şekilde, kız çocuklar ev içi/bakım rolleri, oyun/eğlence, yardım/destek, duygusal tepkiler ve bakım/ilgi ile temsil edilirken, erkek çocuklar etkin/dışa dönük etkinlikler, zanaat/teknik ilgi, rekabet/başarı, vatanseverlik/askerlik ve olumsuz davranışlar ile temsil edilmektedir. Yine de 1936 ÖP kapsamında incelenen kitaplarla karşılaştırıldığında, bu dönemde kadınlara ve kız çocuklarına yönelik kalıpyargısal olmayan temsillerin de olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışma alanyazındaki diğer çalışmalarla koşutluk göstermektedir (Altan Arslan, 2000; Kükrer, 2015). Ayrıca kadınlara ve kız çocuklarına yönelik kalıpyargısal olmayan temsiller saptanmasına karşın erkekler ve erkek çocuklarla ilişkili geleneksel kalıpyargıları içermeyen örneklere rastlanmamıştır. Bu bulgu Koenig (2018) ile koşutluk göstermektedir.

5.2.3. 1989 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görseller, ÇKESÇ kapsamında Jancsary ve diğerleri’nin (2016) önerdiği beş çözümleme adımı çerçevesinde çözümlenmiştir. İlk adım olan (i) türün tanımlanması için incelenen ders kitaplarındaki görsellerin türü tanımlanmıştır. 1989 ÖP kapsamında incelenen ders

kitaplarındaki görsellerin türünü fotoğraflar ve çizimler oluşturmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü adımlar olan (ii) belirgin içeriğin yakalanması, (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması için görsellerdeki karakterler (gerçek ve kurmaca), renkler, bağlam, eylemler incelenmiştir. Çözümlemenin son aşaması olan (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirme kapsamında ise bulgular eleştirel olarak tartışılmıştır.

Kitaplardaki görseller incelendiğinde kitaplardaki toplumsal aktörlerin sıklık açısından dağılımları Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı

Karakterler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Gerçek karakterler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	1	50	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kurmaca karakterler	Kadın	Yetişkin	23	35,4	6	9,2	19	29,2	2	3,1	15	23,1	65	100
		Çocuk	102	50,7	26	12,9	36	17,9	16	8	21	10,4	201	100
	Erkek	Yetişkin	15	16,9	12	13,5	22	24,7	25	28,1	15	16,9	89	100
		Çocuk	109	38,1	39	13,6	54	18,9	34	11,9	50	17,5	286	100
Tüm karakterler (Toplam)	Kadın	Yetişkin	23	34,3	6	9	19	28,4	4	6	15	22,4	67	100
		Çocuk	102	50	26	12,7	37	18,1	17	8.3	22	10,8	204	100
	Erkek	Yetişkin	15	16,5	12	13,2	23	25,3	26	28,6	15	16,5	91	100
		Çocuk	109	38,1	39	13,6	54	18,9	34	11,9	50	17,5	286	100
S: Frekans, %, Nispi frekans														

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde yer alan tüm aktörlerin (gerçek+kurmaca) toplam sayısı 648'dir. Bu aktörlerin toplumsal cinsiyet ve yaş gruplarına göre dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 67 (%10,3), kız çocuk 204 (%31,5), erkek yetişkin 91 (%14), erkek çocuk 286 (%44,1). Bu bulgular, görsellerdeki gerçek ve kurmaca aktörler birlikte değerlendirildiğinde, erkek (yetişkin+çocuk) temsilinin (377 kez, %58,2) kadın temsilinden (yetişkin+çocuk) (271 kez, %41,8) daha fazla olduğunu göstermektedir. Gerçek ve kurmaca karakterlerin sıklığı birlikte değerlendirildiğinde, erkek çocukların (286 kez) en çok temsil edilen toplumsal grup olması dikkat çekmektedir (%44,1). Bu bulgu, 1989 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarının daha çok erkek çocuk görselleri üzerinden kurgulandığını göstermektedir. Bu bağlamda, 1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında görsel bulguların, elde edilen dilsel bulguları desteklediği görülmektedir.

Görsellerdeki gerçek ve kurmaca karakterler ayrı değerlendirildiğinde ise toplumsal cinsiyet temsilinin farklılaştığı gözlenmektedir. Gerçek karakterlerde kadın temsilinin (yetişkin+çocuk) (%71,4) erkek temsilinden (yetişkin+çocuk) (%28,6) daha fazla, kurmaca karakterlerde ise erkek temsilinin (%58,5) kadın temsilinden (%41,5) daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, 1989 ÖP kapsamında incelenen dilsel bulgularla (gerçek kişi adları) görsel bulguların koşutluk göstermediğini göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre görsellerdeki toplumsal cinsiyet temsilinin incelendiğinde, 1. sınıfta cinsiyet dağılımının neredeyse eşit olduğunu, ancak 2. sınıftan itibaren erkek temsilinin arttığını göstermektedir. Özellikle 4. sınıfta erkek temsilinin (%74,1) kadın temsilinden (%25,9) belirgin şekilde fazla olması, sınıf düzeyi ilerledikçe toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleştiğini gösterdiği söylenebilir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde saptanan renkler Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16. 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı

Renkler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Beyaz	Kadın	Yetişkin	3	13,6	7	31,8	11	50	1	4,5	0	0	22	100
		Çocuk	27	32,1	23	27,4	32	38,1	0	0	2	2,4	84	100
	Erkek	Yetişkin	4	9,3	7	16,3	17	39,5	15	34,9	0	0	43	100
		Çocuk	18	19,1	31	33	39	41,5	5	5,3	1	1,1	94	100
Kahverengi	Kadın	Yetişkin	2	16,7	2	16,7	4	33,3	0	0	4	33,3	12	100
		Çocuk	2	11,1	5	27,8	6	33,3	4	22,2	1	5,6	18	100
	Erkek	Yetişkin	3	6,4	8	17	15	31,9	19	40,4	2	4,3	47	100
		Çocuk	11	19,3	12	21,1	17	29,8	14	24,6	3	5,3	57	100
Kırmızı	Kadın	Yetişkin	4	15,4	1	3,8	12	46,2	0	0	9	34,6	26	100
		Çocuk	31	52,5	8	13,6	16	27,1	1	1,7	3	5,1	59	100
	Erkek	Yetişkin	2	11,1	4	22,2	8	44,4	0	0	4	22,2	18	100
		Çocuk	24	34,8	13	18,8	20	29	2	2,9	10	14,5	69	100
Mavi	Kadın	Yetişkin	11	68,8	2	12,5	3	18,8	0	0	0	0	16	100
		Çocuk	27	40,3	17	25,4	20	29,9	1	1,5	2	3,0	67	100
	Erkek	Yetişkin	6	18,8	5	15,6	3	9.4	8	25	10	31,3	32	100
		Çocuk	55	41	27	20,1	35	26,1	6	4,5	11	8,2	134	100
Pembe	Kadın	Yetişkin	1	6,7	3	20	3	20	1	6,7	7	46,7	15	100
		Çocuk	32	61,5	9	17,3	4	7,7	7	13,5	0	0	52	100
	Erkek	Yetişkin	1	33,3	2	66,7	0	0	0	0	0	0	3	100
		Çocuk	2	18,2	2	18,2	4	36,4	1	9,1	2	18,2	11	100
Sarı/turuncu	Kadın	Yetişkin	2	16,7	1	8,3	6	50	0	0	3	25	12	100
		Çocuk	8	38,1	5	23,8	5	23,8	3	14,3	0	0	21	100
	Erkek	Yetişkin	2	13,3	2	13,3	3	20	6	40	2	13,3	15	100
		Çocuk	11	22,9	9	18,8	16	33,3	7	14,6	5	10,4	48	100

Siyah	Kadın	Yetişkin	2	40	1	20	2	40	0	0	0	0	5	100
		Çocuk	5	29,4	6	35,3	4	23,5	1	5,9	1	5,9	17	100
	Erkek	Yetişkin	7	21,2	6	18,2	15	45,5	3	9,1	2	6,1	33	100
		Çocuk	15	23,8	16	25,4	20	31,7	8	12,7	4	6,3	63	100
Yeşil	Kadın	Yetişkin	4	33,3	0	0	4	33,3	1	8,3	3	25	12	100
		Çocuk	8	42,1	1	5,3	6	31,6	2	10,5	2	10,5	19	100
	Erkek	Yetişkin	1	5,9	5	29,4	7	41,2	1	5,9	3	17,6	17	100
		Çocuk	13	33,3	7	17,9	7	17,9	9	23,1	3	7,7	39	100
Mor	Kadın	Yetişkin	3	20	0	0	6	40	0	0	6	40	15	100
		Çocuk	17	58,6	2	6,9	6	20,7	0	0	4	13,8	29	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	1	14,3	3	42,9	2	28,6	1	14,3	7	100
		Çocuk	4	15,4	3	11,5	15	57,7	2	7,7	2	7,7	26	100

Tablo 16'da gösterildiği üzere, bulgular, yetişkinlerin toplam 340 kez renklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 125 (%36,8), erkek yetişkin 215 (%63,2). Bu bulgular, erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 1,7 kat daha fazla renklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Kadın yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği renkler kırmızı (26, %20,8), beyaz (22, %17,6) ve mavi (16, %12,8) olarak belirlenmiştir. Erkek yetişkinlerin en çok ilişkilendirildiği renkler ise kahverengi (47, %21,9), beyaz (43, %20,0) ve siyahtır (33, %15,3). Bu bulgular, ders kitaplarında yetişkinlerle ilişkilendirilen renklerin farklılık gösterdiğini göstermektedir.

Çocuklar ise toplam 907 renklerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 366 (%40,4), erkek çocuk 541 (%59,6). Bu bulgular, erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 1,5 kat daha fazla renklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Kız çocukların en çok ilişkilendirildiği renkler beyaz (84, %22,9), mavi (67, %18,3) ve kırmızı (59, %16,1) olarak belirlenmiştir. Erkek çocukların en çok ilişkilendirildiği renkler ise mavi (134, %24,8), beyaz (94, %17,4) ve kırmızı (69, %12,8) olarak saptanmıştır. Bu bulgular, çocuklarla en çok ilişkilendirilen renklerin benzer olduğu fakat sıklık olarak farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 16'ya göre, toplam 1247 renk ilişkilendirmesi içerisinde, erkeklerin (yetişkin+çocuk) (756, %60,6) kadınlara (yetişkin+çocuk) (491, %39,4) göre yaklaşık 1,5 kat daha fazla temsil edildiği görülmektedir. İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde, renklerle ilişkili toplumsal kalıpyargılarını içeren bulgular saptanmıştır. Pembe renk belirgin şekilde kadınlarla ilişkilendirilmiştir: kadın yetişkin (15, %12,0)

ve kız çocuk (52, %14,2) için toplam 67 kez kullanılırken, erkek yetişkin (3, %1,4) ve erkek çocuk (11, %2,0) için toplam sadece 14 kez kullanılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre renk dağılımının incelenmesi, sınıf düzeylerine göre renklerin toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilme biçimlerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, 1. sınıf düzeyinde kız çocukların diğer toplumsal aktörlere göre daha fazla renklerle ilişkilendirildiği görülürken, 4. sınıf düzeyinde erkek yetişkinlerin ve erkek çocukların diğer toplumsal aktörlere göre daha fazla renklerle ilişkilendirildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde ise kadın yetişkinlerin ve erkek yetişkinlerin diğer toplumsal aktörlere göre daha fazla renklerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, sınıf düzeylerine göre renkler ve toplumsal cinsiyet temsilinin değişkenlik gösterdiğini ve üst sınıf düzeylerinde yetişkinlerin renklerle daha sık ilişkilendirildiğini göstermektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerdeki bağlam aşağıdaki Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı

Bağlam	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Alışveriş mekanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	33,3	0	0	2	66,7	3	100
		Çocuk	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
Doğa, açık alan, spor sahası	Kadın	Yetişkin	3	16,7	3	16,7	6	33,3	3	16,7	3	16,7	18	100
		Çocuk	38	45,2	12	14,3	19	22,6	11	13,1	4	4,8	84	100
	Erkek	Yetişkin	5	12,2	7	17,1	9	22	18	43,9	2	4,9	41	100
		Çocuk	32	28,6	20	17,9	26	23,2	24	21,4	10	8,9	112	100
Ev ortamı	Kadın	Yetişkin	10	50	3	15	4	20	0	0	3	15	20	100
		Çocuk	19	65,5	5	17,2	2	6,9	0	0	3	10,3	29	100
	Erkek	Yetişkin	1	9,1	1	9,1	3	27,3	1	9,1	5	45,5	11	100
		Çocuk	17	47,2	10	27,8	2	5,6	2	5,6	5	13,9	36	100
Kamusal Alanlar	Kadın	Yetişkin	2	9,1	2	9,1	8	36,4	2	9,1	8	36,4	22	100
		Çocuk	24	36,9	9	13,8	12	18,5	11	16,9	9	13,8	65	100
	Erkek	Yetişkin	5	20,8	4	16,7	9	37,5	3	12,5	3	12,5	24	100
		Çocuk	33	33	10	10	23	23	14	14	20	20	100	100
Vatan için mücadele alanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	4	44,4	4	44,4	1	11,1	9	100
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	2	100

Tablo 17'de gösterildiği üzere, 1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde, farklı bağlamlarla ilişkilendirilen toplumsal aktörler olarak

yetişkinlerin toplam sayısı 151'dir. Bu aktörlerin toplumsal cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 63 (%41,7), erkek yetişkin 88 (%58,3). Bu bulgular, yetişkin temsilinde erkeklerin kadınlara göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla farklı bağlamlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerdeki bağlama göre dağılım incelendiğinde, yetişkinlerin en çok doğa, açık alan ve spor sahası (59), kamusal alanlar (46) ve ev ortamı (31) bağlamlarında temsil edildiği görülmektedir. Toplumsal aktörler olarak erkek yetişkinler doğa, açık alan ve spor sahası (41) ve vatan için mücadele alanları (9) bağlamlarında belirgin şekilde daha fazla temsil edilmiştir. Kadınlar (yetişkin) ise ev ortamı (20) bağlamında daha fazla temsil edilmesidir. Bu durum, toplumsal cinsiyet (yetişkin) kapsamında kadınlar ve erkekler farklı bağlamlarda daha çok temsil edildiğini göstermektedir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerdeki farklı bağlamlarla ilişkilendirilen toplumsal aktörler olarak çocukların toplam sıklığı 432'dir. Bu aktörlerin toplumsal cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 180 (%41,7), erkek çocuk 252 (%58,3). Bu bulgular, çocuk temsilinde erkeklerin kadınlara göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla farklı bağlamlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Farklı bağlamlara göre dağılım incelendiğinde, çocukların en çok doğa, açık alan ve spor sahası (196), kamusal alanlar (165) ve ev ortamı (65) bağlamlarında temsil edildiği görülmektedir. Bulgular, erkek çocukların doğa, açık alan ve spor sahası (112) ve kamusal alanlar (100) bağlamlarında belirgin şekilde daha fazla temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca, kız çocuklar alışveriş mekanları bağlamında hiç temsil edilmemiştir.

Erkeklerin (yetişkin+çocuk) (340) kadınlara (yetişkin+çocuk) (243) göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla dış bağlamlarla ilişkilendirilmesi, incelenen ders kitaplarındaki görsellerdeki bağlamlarda erkek temsilinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Görsellerdeki bağlamların toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilmesinde, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yansımaları görülmektedir. Örneğin, ev ortamının kadınlarla (%51), vatan için mücadele alanlarının erkeklerle (%73,3) ilişkilendirilmesi, geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, alışveriş mekanlarının erkeklerle (%83,3), doğa,

açık alan ve spor sahasının erkeklerle (%60) ilişkilendirilmesi de geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının ders kitaplarındaki görsellerde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Sınıf düzeylerine dış bağlam dağılımının incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerinde farklı bağlamların ön plana çıktığını göstermektedir. 1. sınıfta doğa, açık alan ve spor sahası, kamusal alanlar ve ev ortamı, 2. sınıfta doğa, açık alan ve spor sahası, kamusal alanlar ve ev ortamı, 3. sınıfta doğa, açık alan ve spor sahası, kamusal alanlar ve vatan için mücadele alanları, 4. sınıfta doğa, açık alan ve spor sahası, kamusal alanlar ve vatan için mücadele alanları, 5. sınıfta kamusal alanlar, doğa, açık alan ve spor sahası ve ev ortamı bağlamları daha fazla kullanılmaktadır. Bu bulgu, sınıf düzeylerine göre farklı bağlamların ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Ancak, her sınıf düzeyinde erkek temsilinin kadın temsilinden daha fazla olması (1. sınıf hariç), sınıf düzeyi ilerledikçe bu eşitsizliğin daha da belirginleşmesi (özellikle 4. sınıfta erkek temsili %71, kadın temsili %29), eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde erkek temsilinin kadın temsilinden yaklaşık 2,4 kat daha fazla olması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en belirgin olduğu sınıf düzeyini göstermektedir.

Ayrıca, bazı bağlamlarda erkek temsilinin (alışveriş mekanları %83,3, vatan için mücadele alanları %73,3, kamusal alanlar %58,8, doğa, açık alan ve spor sahası %60), bazı bağlamlarda ise kadın temsilinin (ev ortamı %51) daha yüksek olması, görsellerdeki bağlamların toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilmesinde belirgin bir ayrışma olduğunu göstermektedir. Bu durum, görsellerdeki bağlam sunumlarının toplumsal cinsiyet rollerinin inşasında ve yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynadığı anlamına gelmektedir.

1989 ÖP kapsamı incelenen kitaplardaki görsellerde saptanan eylemler aşağıdaki Tablo 18'de sunulmaktadır.

Tablo 18. 1989 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı

Eylemler	Cinsiyet		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	S5 (S)	S5 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Oyun oynamak	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	16	55,2	2	6,9	7	24,1	3	10,3	1	3,4	29	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

ile ilişkili eylemler		Çocuk	14	36,8	4	10,5	16	42,1	4	10,5	0	0	38	100
Özgeci davranışlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	0	0	1	33,3	2	66,7	0	0	0	0	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	9	42,9	12	57,1	0	0	21	100
		Çocuk	0	0	5	62,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	8	100
Bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	6	54,5	1	9,1	1	9,1	0	0	3	27,3	11	100
	Erkek	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	7	58,3	1	8,3	0	0	1	8,3	3	25	12	100
Ev işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	16,7	3	50	0	0	2	33,3	6	100
		Çocuk	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	1	50	0	0	1	50	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	2	50	1	25	1	25	0	0	0	0	4	100
Çalışmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	3	12	1	4	11	44	1	4	9	36	25	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	8	24,2	8	24,2	7	21,2	6	18,2	4	12,1	33	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	5	100	5	100
		Çocuk	5	35,7	0	0	3	21,4	0	0	6	42,9	14	100
	Erkek	Yetişkin	2	16,7	0	0	0	0	0	0	10	83,3	12	100
		Çocuk	2	10,5	0	0	3	15,8	0	0	14	73,7	19	100
Çocuklarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	4	33,3	3	25	3	25	1	8,3	1	8,3	12	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	1	16,7	1	16,7	1	16,7	0	0	3	50	6	100
		Çocuk	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	2	100
Araç kullanmakla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	2	18,2	1	9,1	7	63,6	1	9,1	11	100
		Çocuk	1	50	0	0	1	50	0	0	0	0	2	100
Okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	33	53,2	7	11,3	8	12,9	5	8,1	9	14,5	62	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	37	45,7	7	8,6	5	6,2	14	17,3	18	22,2	81	100
Ders çalışmak ile ilgili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	8	42,1	2	10,5	5	26,3	0	0	4	21,1	19	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	2	50	1	25	1	25	4	100
		Çocuk	8	25	5	15,6	7	21,9	0	0	12	37,5	32	100
Avlanmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Para ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	7	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	1	50	1	50	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	4	50	3	37,5	1	12,5	0	0	0	0	8	100
Şiddete uygulamak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Şiddete uğramak ile ilgili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	2	50	2	50	0	0	4	100
El işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ev içi etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	6	85,7	0	0	1	14,3	0	0	0	0	7	100
		Çocuk	13	72,2	4	22,2	1	5,6	0	0	0	0	18	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	3	75	1	25	0	0	4	100
		Çocuk	10	71,4	1	7,1	0	0	0	0	3	21,4	14	100
Hayal kurmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tehlike ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	33,3	0	0	0	0	2	66,7	3	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	1	25	3	75	4	100
		Çocuk	0	0	2	22,2	3	33,3	2	22,2	2	22,2	9	100
Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	2	28,6	1	14,3	4	57,1	7	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	2	13,3	5	33,3	3	20	5	33,3	15	100
		Çocuk	0	0	2	33,3	1	16,7	1	16,7	2	33,3	6	100
Hediye vermek ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	1	50	0	0	0	0	1	50	2	100
Hediye almak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	50	0	0	0	0	1	50	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teknolojik alet kullanımı ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	2	33,3	1	16,7	0	0	3	50	6	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0	3	100
S: Frekans, %, Nispi frekans														

Tablo 18'de gösterildiği üzere, 1989 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde, toplumsal aktörler oyun oynamak ile ilişkili eylemler ("top oynamak", "ip atlamak", "salıncakta sallanmak"), özgeci davranışlarla ilişkili eylemler ("kahramanlık sergilemek", "yıkılan evi onarmak", "kuşları kurtarmak", "paylaşmak") bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler ("fidan dikmek", "çiçeklerle ilgilenmek", "çiçek toplamak"), ev işleri ile ilişkili eylemler ("yemek yapmak", "çay demlemek", "su doldurmak", "ütü yapmak", "sofra kurmak", "süt sağmak"), çiftlik ve evcil hayvanlarla ilişkili eylemler ("kaz yakalamak", "köpek sevmek"), çalışmak ile ilişkili eylemler ("çalışmak/işe gitmek", "satıcılık yapmak", "cam ustalığı yapmak",

“kazancılık yapmak”, “okulda çalışmak”, “çobanlık yapmak”, “çilingirlik yapmak”), sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler (“dans etmek”, “enstrüman çalmak”, “eğlence mekanlarına gitmek”, “sporla ilişkili etkinliklerde bulunmak”, “zeybek oynamak”, “davul/zurna çalmak”, “sinemaya gitmek”, “cirit oynamak”, “kayak yapmak”, “bağlama çalmak”, “tiyatro yapmak”, “yüzmek”), çocuklarla ilişkili eylemler (“bebek bakmak”, “taşımak”, “çocuklarla ilgilenmek”, “çocuğa sarılmak”, “çocuğu okula götürmek”, “çocuğu okula uğurlamak”, “uyutmak”, “çocuğu beslemek”, “çocuklarına ders/öğüt vermek”) ilişkilendirilmiştir.

Ayrıca toplumsal aktörler araç kullanmakla ilişkili eylemler (“uçak kullanmak”, “ata binmek”, “eşeğe binmek”, “süpürge ile uçmak”, “bisiklet sürmek”, “traktör sürmek”, “tren sürmek”), okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler (“bayrak törenine katılmak”, “arkadaşlarını bir konuda bilgilendirmek”, “okula kaydolmak”, “okula gitmek”, “okulu süslemek”, “karne almak”, “derse girmek”, “deney yapmak”), ders çalışmak ile ilişkili eylemler (“kitap okumak”, “gazete okumak”, “yazı yazmak”, “mektup yazmak”, “kart yazmak”, “resim yapmak”, “davetiye yazmak”), avlanmak ile ilişkili eylemler (“sapan kullanmak”, “yay kullanmak”), para ile ilişkili eylemler (“para biriktirmek, “para vermek”, “alışveriş yapmak”, “bir şeyler almak”, “para vermek”), şiddet ile ilişkili eylemler (“dövmek”, “tartışmak”, “kavga etmek”), şiddete uğramak ile ilgili eylemler (“fiziksel şiddete uğramak”, “azarlanmak”), el işleri ile ilişkili eylemler (“topraktan çanak yapmak”, “örgü örmek”); ev içi etkinliklerle ilişkili eylemlerle (“yemek yemek”, “arkadaşlarla toplanmak”, “uyumak”, “hijyen etkinlikleri”, “eve gelmek”, “evden çıkmak”, “aile büyüklerini ziyaret etmek”) Tehlike ile ilişkili eylemler (“boğulmak”, “hasta olmak”, “deprem”); Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler (“mektup yollamak”, “otogara gitmek”, “yolculuk yapmak”, “plaja gitmek”, “telgraf çekmek”, “seçime katılmak”, “kıra gitmek”); Hediye vermek ile ilişkili eylemler (“çiçek vermek”); Teknolojik alet kullanımı ile ilişkili eylemler (“bilgisayar kullanmak”, “tv izlemek”, “radyo dinlemek”, “telefonla konuşmak”) ilişkilendirilmiştir.

1989 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde toplam 574 eylem saptanmıştır. Bu ilişkilendirmelerin toplumsal aktörlere göre dağılımı şu şekildedir: Erkek (çocuk): 240 (%41,8), Kadın (çocuk): 178 (%31), Erkek (yetişkin): 101 (%17,6), Kadın (yetişkin): 69 (%12). Bu bulgular, erkeklerin (341, %59,4)

kadınlara (247, %43) göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların (418, %72,8) yetişkinlere (156, %27,2) göre yaklaşık 2,7 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, Türkçe ders kitaplarında çocuk temsilinin daha fazla olduğunu, ancak toplumsal cinsiyet açısından erkek temsilinin daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Yetişkinler toplam 156 eylemle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kadın yetişkin 69 (%44,2), erkek yetişkin 101 (%64,7). Bu bulgular, erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 1,5 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Kadınların (yetişkin) en çok ilişkilendirildiği eylemler (i) çalışmak ile ilişkili eylemler (25, %36,2), (ii) çocuklarla ilişkili eylemler (12, %17,4), (iii) ev içi etkinlikler (7, %10,1) ve ev dışı etkinlikler (7, %10,1), (iv) ev işleri ile ilişkili eylemler (6, %8,7) ve sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemlerdir (5, %7,2). Kadınların (yetişkin) en çok ilişkilendirildiği eylemler incelendiğinde, çalışmak ile ilişkili eylemlerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu bulgu, görsellerde kadınların çalışma hayatında temsil edildiğini göstermektedir. Ancak, çocuklarla ilişkili eylemler, ev içi etkinlikler ve ev işleri gibi geleneksel kadın rolleriyle ilişkilendirilen eylemlerin de yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, kadın yetişkinlerin hem çalışma hayatında hem de ev içi rollerde temsil edildiğini, ancak ev içi rollerin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Erkeklerin (yetişkin) en çok ilişkilendirildiği eylemler (i) çalışmak ile ilişkili eylemler (33, %32,7), (ii) özgeci davranışlarla ilişkili eylemler (21, %20,8), (iii) ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler (15, %14,9), (iv) sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler (12, %11,9), (v) araç kullanmak ile ilişkili eylemler (11, %10,9). Erkeklerle (yetişkin) en çok ilişkilendirildiği eylemler incelendiğinde, çalışmak ile ilişkili eylemlerin yanı sıra özgeci davranışlar, ev dışı etkinlikler ve araç kullanmak gibi eylemlerin ön planda çıktığı görülmektedir. Bu durum, erkek yetişkinlerin daha çok ev dışı ve kamusal alanda temsil edildiğini göstermektedir. Özgeci davranışların yüksek oranda temsil edilmesi, erkek yetişkinlerin kahramanlık ve yardımseverlik gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerdeki eylemler kapsamında, kadınlar (yetişkin) ev işleri (6, %8,7) ile ilişkilendirilirken, erkek

yetişkinler hiç ilişkilendirilmemiştir. Erkek yetişkinler özgeci davranışlarla (21, %20,8) kadın yetişkinlere (2, %2,9) göre 10,5 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Erkek yetişkinler araç kullanmakla (11, %10,9) kadın yetişkinlere (1, %1,4) göre yaklaşık 8 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Kadın yetişkinler çocuklarla ilişkili eylemlerle (12, %17,4) erkek yetişkinlere (6, %5,9) göre 2,5 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Erkek yetişkinler şiddete uygulamakla ilişkili eylemlerle (2, %2) ilişkilendirilirken, kadın yetişkinler hiç ilişkilendirilmemiştir. Bu farklılıklar, 1989 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ders kitaplarındaki görsellerde belirgin şekilde sürdürüldüğünü göstermektedir. Kadın yetişkinler ev işleri ve çocuk bakımı gibi özel alan ile ilişkilendirilirken, erkek yetişkinler kahramanlık, araç kullanma gibi kamusal alanlarla, ayrıca şiddet ve güç ile ilişkilendirilmektedir.

Görsellerdeki eylemler incelendiğinde, çocuklar toplam 418 kez eylemlerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmelerin dağılımı şu şekildedir: kız çocuk 178 (%42,6), erkek çocuk 240 (%57,4). Bu bulgular, erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 1,3 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

İncelenen görsellerde, kız çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler: (i) Okul içi etkinlikler (62, %34,8), (ii) Oyun oynamak (29, %16,3), (iii) Ders çalışmak (19, %10,7) (iv) Ev içi etkinlikler (18, %10,1), (v) Sanatsal ve sportif etkinlikler (14, %7,9). Kız çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler incelendiğinde, okul içi etkinlikler ve ders çalışmak gibi eğitim ile ilgili eylemlerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu durum, kız çocukların eğitim alanında temsil edildiğini göstermektedir. Ancak, ev içi etkinliklerin de yüksek oranda temsil edilmesi, kız çocukların ev içi rollerle de ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Erkek çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler (i) Okul içi etkinlikler (81, %33,8), (ii) Oyun oynamak (38, %15,8), (iii) Ders çalışmak (32, %13,3), (iv) Sanatsal ve sportif etkinlikler (19, %7,9), (v) Ev içi etkinlikler (14, %5,8). Erkek çocukların en çok ilişkilendirildiği eylemler incelendiğinde, kız çocuklara benzer şekilde okul içi etkinlikler, oyun oynamak ve ders çalışmak gibi eylemlerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Ancak, erkek çocukların ev içi etkinliklerle daha az ilişkilendirildiği, sanatsal ve sportif etkinliklerle daha fazla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Erkek çocuklar tehlike ile ilişkili eylemlerle (9, %3,8) ilişkilendirilirken, kız çocuklar hiç ilişkilendirilmemiştir. Erkek çocuklar şiddete uğramakla ilişkili

eylemlerle (4, %1,7) kız çocuklara (1, %0,6) göre yaklaşık 3 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Kız çocuklar ev içi etkinliklerle (18, %10,1) erkek çocuklara (14, %5,8) göre yaklaşık 1,7 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Kız çocuklar teknolojik alet kullanımı ile (6, %3,4) erkek çocuklara (3, %1,3) göre yaklaşık 2,6 kat daha fazla ilişkilendirilmiştir. Kız çocuklar hayal kurmakla ilişkili eylemlerle (1 kez, %0,6) ilişkilendirilirken, erkek çocuklar hiç ilişkilendirilmemiştir. Erkek çocuklar hediye vermekle ilişkili eylemlerle (2 kez, %0,8) ilişkilendirilirken, kız çocuklar hiç ilişkilendirilmemiştir. Bulgular, erkek çocuklar tehlike ve şiddet ile ilişkilendirilirken, kız çocuklar ev içi etkinlikler ve hayal kurmak gibi daha edilgen eylemlerle ilişkilendirilmektedir. Ancak, kız çocukların teknolojik alet kullanımı ile daha fazla ilişkilendirilmesi, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinden farklılaşan bir temsil olarak değerlendirilebilir.

1989 ÖP kapsamında incelenen görsellerdeki eylemlere yönelik bulgular geleneksel toplumsal cinsiyet rollerin ders kitaplarındaki görsellerde sürdürüldüğünü göstermektedir. Ev işleri ile ilişkili eylemler büyük oranda kadın yetişkinlerle (%85,7) ve kız çocuklarla (%14,3) ilişkilendirilmiştir. El işleri ile ilişkili eylemler tamamen kadınlarla ilişkilendirilmiştir. Çocuklarla ilişkili eylemler ağırlıklı olarak kadın yetişkinlerle (12, %66,7) ilişkilendirilmiştir. Avlanmak ile ilişkili eylemler sadece erkek yetişkinlerle ilişkilendirilmiştir. Şiddet uygulamak ile ilişkili eylemler sadece erkek yetişkinlerle ilişkilendirilmiştir. Ev işleri, el işleri ve çocuk bakımı gibi özel alan ile ilişkili eylemler kadınlarla ilişkilendirilirken, avlanmak ve şiddet uygulama gibi güç ve kamusal alanla ile ilişkili eylemler erkeklerle ilişkilendirilmektedir.

Okul içi etkinlikler sadece çocuklarla ilişkilendirilmiş olup, erkek çocuklar (%56,6) ve kız çocuklar (%43,4) arasında görece dengeli bir dağılım göstermektedir. Ders çalışmak ile ilgili eylemler çoğunlukla çocuklarla ilişkilendirilmiş olup, erkek çocuklar (%62,7) kız çocuklara (%37,3) göre daha fazla temsil edilmiştir. Eğitim ve okul ile ilgili eylemlerde cinsiyet temelli farklılıkların daha az belirgin olduğu görülmektedir. Ancak, erkek çocukların ders çalışmak ile ilgili eylemlerle daha fazla ilişkilendirilmesi, eğitim alanında da toplumsal cinsiyet temelli temsil farklılıkları olduğunu göstermektedir. Ayrıca, oyun oynamak ile ilişkili eylemler sadece çocuklarla ilişkilendirilmiş olup, erkek çocuklar (%56,7) kız çocuklara (%43,3) göre daha fazla temsil edilmiştir.

Çalışmak ile ilişkili eylemler sadece yetişkinlerle ilişkilendirilmiş olup, erkek yetişkinler (%56,9) kadın yetişkinlere (%43,1) göre daha fazla temsil edilmiştir. Çalışma ve meslek ile ilgili eylemlerde cinsiyet temelli farklılıkların görece daha az olduğu, ancak erkek yetişkinlerin daha fazla temsil edildiği görülmektedir.

Sanatsal ve sportif etkinlikler hem yetişkinler hem çocuklarla ilişkilendirilmiş olup, erkek çocuklar (%38) ve erkek yetişkinler (%24) kadın aktörlere göre daha fazla temsil edilmiştir. Bu durum, erkeklerin boş zaman etkinliklerinde daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre eylem dağılımı incelendiğinde, bazı önemli bulgular ortaya çıkmaktadır. 1. sınıf düzeyinde görsellerde toplam 174 eylem ilişkilendirmesi bulunmaktadır. Bu düzeyde kız çocuklar (%54,6) en çok temsil edilen gruptur. Bunu erkek çocuklar (%26,4), erkek yetişkinler (%6,9) ve kadın yetişkinler (%12,1) izlemektedir. 2. sınıf düzeyinde toplam 70 eylem ilişkilendirmesi bulunmaktadır. Bu düzeyde erkek çocuklar (%45,7) en çok temsil edilen gruptur. Bunu kız çocuklar (21 %30), erkek yetişkinler (%17,1) ve kadın yetişkinler (%7,1) izlemektedir. 3. sınıf düzeyinde toplam 120 eylem ilişkilendirmesi bulunmaktadır. Bu düzeyde erkek çocuklar (%34,2) ve erkek yetişkinler (%34,2) eşit oranda ve en çok temsil edilen gruplardır. Bunu kız çocuklar (%25) ve kadın yetişkinler (%6,7) izlemektedir. 4. sınıf düzeyinde toplam 77 eylem ilişkilendirmesi bulunmaktadır. Bu düzeyde erkek yetişkinler (%44,2) en çok temsil edilen gruptur. Bunu erkek çocuklar (%36,4), kız çocuklar (%16,9) ve kadın yetişkinler (%2,6) izlemektedir. 5. sınıf düzeyinde toplam 133 eylem ilişkilendirmesi bulunmaktadır. Bu düzeyde erkek çocuklar (%40,6) en çok temsil edilen gruptur. Bunu erkek yetişkinler (%23,3), kadın yetişkinler (%22,6) ve kız çocuklar (%13,5) izlemektedir. Bu bulgular, sınıf düzeyi ilerledikçe erkek temsilinin arttığını, özellikle 3. ve 4. sınıflarda erkek yetişkin temsilinin belirgin şekilde yükseldiğini göstermektedir. 1. sınıfta kız çocuk temsili baskınken, ilerleyen sınıflarda erkek temsili öne çıkmaktadır. Bu durum, sınıf düzeyi ilerledikçe toplumsal cinsiyet temsilinin değiştiğini ve erkek temsilinin daha baskın hale geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, 1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerdeki eylemlere ilişkin bulgulara göre, erkekler (%59,4) kadınlara (%43) göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, çocuklar (%72,8) yetişkinlere

(%27,2) göre yaklaşık neredeyse 3 kat daha fazla eylemlerle ilişkilendirilmiştir. Eylem ulamlarına göre cinsiyet temelli farklılıklar incelendiğinde, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin belirgin şekilde sürdürüldüğü görülmektedir. Ev işleri, el işleri ve çocuk bakımı gibi özel alan ile ilişkili eylemler kadınlarla ilişkilendirilirken, avlanmak, araç kullanmak ve şiddet gibi kamusal alan ve güç ile ilişkili eylemler erkeklerle ilişkilendirilmektedir. Sınıf düzeylerine göre eylem dağılımı incelendiğinde, 1. sınıfta kız çocuk temsili baskınken, ilerleyen sınıflarda erkek temsili öne çıkmaktadır. Bu durum, sınıf düzeyi ilerledikçe toplumsal cinsiyet temsilinin değiştiğini ve erkek temsilinin daha baskın hale geldiğini göstermektedir.

5.3. 2019 ÖP KAPSAMINDA İNCELENEN KİTAPLARDAKİ DİLSEL BULGULAR

2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki dilsel bulgular STY'nin öne sürdüğü adlandırma ve yükleme stratejileri kapsamında incelenmiştir. Bölüm 5.3.1'de adlandırma stratejisine yönelik bulgular ve 5.3.2'de ise yükleme stratejisine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulmakta ve tartışılmaktadır.

5.3.1. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Adlandırma Stratejisi

2019 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında adlandırma stratejisinin gerçekleştirilmesi cins adlar, kişi adları (gerçek kişilere ve kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları), akrabalık ilişkisi belirten adlar ve meslek adları dilsel kaynakları aracılığıyla incelenmiştir. İncelenen kitaplarda saptanan adlandırma stratejisine ilişkin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Adlandırma Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

2019 Adlandırma Stratejileri										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık

1.Sınıf	Cins Adlar	0	0	6	40	0	0	9	60	15
	Kişi adları (toplam)	23	16,7	36	26,1	49	35,5	30	21,7	138
	a) Gerçek	22	73,3	0	0	8	26,7	0	0	30
	b) Kurmaca	1	0,9	36	33,3	41	38	30	27,8	108
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	40	75,5	3	5,7	10	18,9	0	0	53
	Meslek adları	3	23,1	0	0	10	76,9	0	0	13
2.Sınıf	Cins Adlar	10	21,3	9	19,1	22	46,8	6	12,8	47
	Kişi adları (toplam)	51	16,1	21	6,6	194	61,4	50	15,8	316
	a) Gerçek	20	18,7	0	0	84	78,5	3	2,8	107
	b) Kurmaca	31	14,8	21	10	110	52,6	47	22,5	209
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	43	38,4	15	13,4	34	30,4	20	17,9	112
	Meslek adları	2	3,8	0	0	35	67,3	15	28,8	52
3.Sınıf	Cins Adlar	2	9,5	6	28,6	9	42,9	4	19	21
	Kişi adları (toplam)	21	10,3	41	20,1	88	43,1	54	26,5	204
	a) Gerçek	19	24,7	0	0	58	75,3	0	0	77
	b) Kurmaca	2	1,6	41	32,3	30	23,6	54	42,5	127
	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	60	69,8	2	2.3	23	26,7	1	1,2	86
	Meslek adları	10	10,5	0	0	85	89,5	0	0	95
4.Sınıf	Cins Adlar	3	5,8	10	19,2	32	61,5	7	13,5	52
	Kişi adları (toplam)	50	15,1	40	12	195	58,7	47	14,2	332
	a) Gerçek	45	18,9	15	6,3	173	72,7	5	2,1	238
	b) Kurmaca	5	5,3	25	26,6	22	23,4	42	44,7	94

	Akrabalık ilişkisi belirten adlar	25	29,4	8	9,4	45	52,9	7	8,2	85
	Meslek adları	10	12,2	0	0	71	86,6	1	1,2	82

2019 ÖP'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında adlandırma stratejilerine ilişkin sıklıklar incelendiğinde toplam 135 cins ad, 990 kişi adı, 336 akrabalık ilişkisi belirten ad ve 242 meslek adı kullanımı saptanmıştır. Bulgular, ders kitaplarında en sık kişi adlarının kullanıldığını, bunu sırasıyla akrabalık ilişkisi belirten adlar, meslek adları ve cins adların izlediğini göstermektedir. Van Leeuween'in belirttiği üzere, belirginleştirme ve benzerleştirme stratejileri, bireysel ve kapsayıcı temsil arasındaki farkı belirtmektedir. Bireysel adlandırmalar belirginleştirmeyi gösterirken, "kadınlar" gibi genel ulamlar heterojen grupları homojen bir kimlik altında eriterek farklılıkları görünmez kılmaktadır (Van Leeuwen, 2008: 42). Veri tabanında adlandırmaların kişi adlarıyla gerçekleştirilmesi belirginleştirmeye cins adlarının düşük sıklıkla kullanılması ise benzerleştirmenin az olduğunu göstermektedir. Ancak bu bireysel temsillerin toplumsal aktörler arasında dengeli dağılmadığı görülmekte ve erkeklerin kişi adlarıyla daha çok ilişkilendirilmesi, toplumsal aktörler olarak erkeklerin belirginleştirildiğini göstermektedir.

Cins adların toplumsal aktörlere göre dağılımı incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik cins adların (%46,7) en yüksek orana sahip olduğu; bunu kız çocuklara (%23), erkek çocuklara (%46,7) ve kadın yetişkinlere (%11,1) yönelik cins adların izlediği görülmektedir. Erkek yetişkinlere yönelik cins adların yüksek oranda kullanılması, erkek yetişkinlerin genel ulamsal adlandırmalarla güçlü biçimde temsil edildiğini; kadın yetişkinlere yönelik cins adların düşük oranı ise kadın yetişkinlerin bu tür adlandırmalarla sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Bu bulgu, ders kitaplarında erkeklerin "toplumu temsil eden özne", kadınların ise belirli rollerle sınırlandırılmış figürler olarak sunulduğunu ortaya koyan Gümüşoğlu'nun (2008) bulgularıyla örtüşmektedir. Erkeklerin genelleştirilmesi, kadınların ise görünmezleştirilmesi, Tanrıöver'in (2003) belirttiği gibi toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin örtük biçimde yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır.

Kişi adlarının dağılımı incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik kişi adlarının (%53,1) en yüksek orana sahip olduğu; bunu erkek çocuklar (%18,3), kadın yetişkinler (%14,6) ve kız çocukların (%13,9) izlediği görülmektedir. Erkek yetişkinlere yönelik kişi adlarının yüksekliği, erkeklerin bireysel kimliklerle güçlü biçimde temsil edildiğini; kadın yetişkinler ve çocuklara yönelik kişi adlarının görece düşüklüğü ise bu grupların bireysel kimliklerle sınırlı temsil edildiğini göstermektedir. Kişi adıyla adlandırılmanın özneleşmenin temel göstergelerinden biri olduğu dikkate alındığında (van Leeuwen, 2008), erkek yetişkinlerin tarihsel, kültürel ve toplumsal anlatıların merkezine yerleştirildiği; kadınların ve çocukların ise daha edilgen konumlara yerleştirildiği söylenebilir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da erkeklerin metinlerde bireysel kahramanlar olarak öne çıktığını, kadınların ise sıklıkla görünmezleştirildiğini göstermektedir (Esen ve Bağlı, 2002; Kitiş Çınar, 2013).

Kişi adları gerçek ve kurmaca olarak ayrıldığında, gerçek kişi adlarının büyük oranda erkek yetişkinlere yönelik olduğu (%71,5); bunu kadın yetişkinler (%23,5), kız çocuklar (%3,3) ve erkek çocukların (%1,8) izlediği görülmektedir. Kurmaca kişi adlarının ise en çok erkek yetişkinlere (%37,7) ve erkek çocuklara (%32,2) yönelik kullanıldığı saptanmıştır. Bu bulgular, gerçek kişi adlarının ağırlıklı olarak yetişkinlere, özellikle de erkek yetişkinlere atfedildiğini; kurmaca kişi adlarının ise daha çok çocuklar ve erkek yetişkinlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Gerçek kişi adlarının erkek yetişkinlerle yoğun biçimde ilişkilendirilmesi, ders kitaplarında "gerçek başarı", "bilimsel üretim" ve "tarihsel önem" gibi değerlerin erkeklerle özdeşleştirildiğini düşündürmektedir. Kadın yetişkinlere yönelik gerçek kişi adlarının görece düşük olması ise kadınların tarihsel ve bilimsel anlatılarda ikincil konumda bırakıldığını göstermektedir. Bu durum, Gümüşoğlu (2008) ve Özkan'ın (2013) bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Kurmaca kişi adlarının daha çok çocuklar ve erkeklerle ilişkilendirilmesi ise kız çocukların ağırlıklı olarak kurgu evreniyle sınırlandırıldığını, erkeklerin ise hem kurmaca hem gerçek dünyada güçlü özneler olarak temsil edildiğini düşündürmektedir. Bu durum, Baskınlık Yaklaşımı'nın dilin erkek egemenliğini yeniden ürettiği savını desteklemektedir (Coates, 2004).

Akrabalık ilişkisi belirten adların dağılımı incelendiğinde, kadın yetişkinlere yönelik adların (%50) en yüksek orana sahip olduğu; bunu erkek yetişkinler (%33,3), kız çocuklar (%8,3) ve erkek çocukların (%8,3) izlediği görülmektedir. Kadın

yetişkinlere yönelik akrabalık adlarının yüksekliği, kadınların öncelikle aile içi roller üzerinden temsil edildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin akrabalık adlarıyla daha sınırlı temsil edilmesi ise erkekliğin aile dışı kamusal rollerle özdeşleştirildiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, Türkiye'de ders kitaplarında kadınların özel alanla, erkeklerin ise kamusal alanla ilişkilendirildiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Tanrıöver, 2003; Asan, 2006; Sarıtaş ve Şahin, 2018).

Meslek adlarının dağılımı incelendiğinde, erkek yetişkinlere yönelik meslek adlarının (%83,1) açık ara en yüksek orana sahip olduğu; bunu kadın yetişkinler (%10,3), erkek çocuklar (%6,6) ve kız çocukların (%0) izlediği görülmektedir. Erkek yetişkinlere yönelik meslek adlarının yüksekliği, erkeklerin mesleki kimliklerle güçlü biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Kadın yetişkinlere yönelik meslek adlarının sınırlı olması, kadınların çalışma yaşamındaki görünürlüğünün metinlerde sistematik biçimde azaltıldığını düşündürmektedir. Kız çocuklara yönelik meslek adlarının hiç kullanılmaması ise kız çocukların gelecekteki mesleki rollerine ilişkin herhangi bir temsil sunulmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ders kitaplarının mesleki temsiller yoluyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini erken yaşta yeniden ürettiğini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Yorgancı, 2008; Kitiş Çınar, 2013; Sönmez, 2020).

Kadın yetişkinlere yönelik adlandırma stratejileri incelendiğinde, en sık akrabalık ilişkisi belirten adların (%47,5) kullanıldığı; bunu kişi adları (%41,0), meslek adları (%7,1) ve cins adların (%4,2) izlediği görülmektedir. Bu dağılım, kadın yetişkinlerin öncelikle aile içi roller üzerinden temsil edildiğini; bireysel ve mesleki kimliklerle ise sınırlı düzeyde konumlandırıldığını göstermektedir. Bu durum, kadınların ders kitaplarında "anne-eş" rolleriyle sınırlandırıldığına işaret eden Gümüşoğlu'nun (2008) bulgularını desteklemektedir.

Kız çocuklara yönelik adlandırma stratejileri incelendiğinde, kişi adlarının (%82,6) açık ara öne çıktığı; akrabalık ilişkisi belirten adlar (%16,8) ve cins adların (%18,6) sınırlı düzeyde kullanıldığı, meslek adlarının ise hiç yer almadığı görülmektedir. Kız çocukların bireysel kimliklerle temsil edilmesi dikkat çekici olmakla birlikte, bu kişi adlarının büyük ölçüde kurmaca olması, kız çocukların metinlerde kurgu karakterler aracılığıyla konumlandırıldığını göstermektedir. Kız çocuklara yönelik meslek adlarının yokluğu, onların gelecekteki mesleki rollerine

ilişkin herhangi bir yönelim sunulmadığını ortaya koymaktadır (Esen ve Bağlı, 2002; Özdemir, 2019).

Erkek yetişkinlere yönelik adlandırma stratejilerinde ise kişi adlarının (%58,3) ilk sırada yer aldığı; bunu meslek adları (%22,3), akrabalık ilişkisi belirten adlar (%12,4) ve cins adların (%7) izlediği görülmektedir. Erkek yetişkinlerin hem bireysel hem mesleki kimliklerle güçlü biçimde temsil edilmesi, onların bilimsel, tarihsel ve kültürel anlatılarda merkezi özneler olarak sunulduğunu göstermektedir.

Erkek çocuklara yönelik adlandırma stratejilerinde de kişi adları (%72,1) baskındır. Erkek çocuklara yönelik meslek adlarının düşük de olsa (%6,4) kullanılması, erkek çocukların gelecekteki mesleki rollerine dair sınırlı bir temsil sunulduğunu göstermektedir. Kız çocuklarla karşılaştırıldığında bu durum, toplumsal cinsiyet temelli mesleki yönlendirmelerin çocukluk döneminde başladığını düşündürmektedir (Yorgancı, 2008; Sönmez, 2020).

Genel olarak değerlendirildiğinde, adlandırma stratejilerinin toplumsal cinsiyet temelinde belirgin biçimde farklılaştığı görülmektedir. Erkek (yetişkin+çocuk) toplumsal aktörler; cins adlar (%65,9), kişi adları (%71,4), gerçek kişi adları (%73,2), kurmaca kişi adları (%69,9) ve meslek adları (%89,7) bakımından kadın toplumsal aktörlere kıyasla açık biçimde daha fazla temsil edilmektedir. Buna karşılık kadın (yetişkin+çocuk) toplumsal aktörler akrabalık ilişkisi belirten adlarla (%58,3) daha yoğun temsil edilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe bu eşitsizliğin özellikle meslek adları ve cins adlar bakımından belirginleşmesi, eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının daha güçlü biçimde yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu bulgular, Türkiye'de ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemekten ziyade ataerkil normları sürdürdüğünü ortaya koyan alanyazınla uyumludur (Tanrıöver, 2003; Gümüşoğlu, 2008; Subaşı, 2023).

2019 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1., 2., 3., ve 4. sınıf kitaplarında adlandırma stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin bulgular Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Adlandırma Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

Adlandırma Stratejisi			
Toplumsal Aktörler		**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Örnekler**
Kadın	**Yetişkin**	Cins Adlar	Kadın [-larımız/], teyze [-ler], potanın perileri, meleklerin eşi,
		Kişi Adları	Sabiha Gökçen, Aliye gibi
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	anne [-m/-si/-me/-lerimiz/-lerinin/-leri/-lerini/-min], anneanne [-m/-me/-mle/-min/-si/-sine], babaanne, teyze[-ler], eş[i], karı[sı], hanım[ı],
		Meslek adları	öğretmen, pilot, ressam, savaş pilotu, başöğretmen, grafiker, editör, yazar, şair, bilim insanı,
	Çocuk	Cins Adlar	Çocuk[-lar], kız çocuk [-larının, -ları, -larını], çocuk, kız [-ın, -lar], arkadaş[-ımıza], [küçük] hanım, akıllı bıdık, kuş çocuk
		Kişi Adları	Ayşe, Buse, Çiçek, Eylül, Ceren, Selcen, Cansu, Özlem, Ezgi, Ece, Sibel, Yasemin, Ayça
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	abla, kardeş, kız kardeş, ortanca kardeş, kuzen, kız[ı]
		Meslek adları	-
Erkek	**Yetişkin**	Cins Adlar	Emmi, Amca [-lar], Dayı, adam [-ı,-ın,-lar, -ları,-larına, -la, -ın biri], erkek, efendi [-m], 12 Dev Adam, para babası, pinti, pintinin biri
		Kişi Adları,	Mehmet Âkif Ersoy, Hasan Ali Yücel, Nasrettin Hoca, Hacivat, Karagöz
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	Baba [-sı/-mın/-nıza/-nızın/-larımız/-lar], ağabey [-im/-inin], dayı [-m] babanın erkek kardeşi, baba yarısı, amca[-lar], dede[m], eşi
		Meslek adları	oyuncakçı, astronot, davulcu, paşa, subay, onbaşı, pehlivan, güreşçi, pazarcı, çavuş, tercüman, çiftçi, usta, ziraat mühendisi, mimar, inşaat mühendisi, terzi, doktor, polis, uzay adamı, eğitim danışmanı, yazar, kargo görevlisi, teknik servis görevlisi, öğretmen, matematik öğretmeni, şair, balıkçı, avukat, belediye başkanı, veteriner, köşe yazarı, yayınevi editörü, eskici, bilim insanı, genel yayın yönetmeni, darphane müdürü, okul müdürü, lise müdürü, oyun yazarı, komutan, asker[ler], er[ler], bekçi, muhtar, ekmekçi, postacı, posta müdürü, yayın müdürü, kitapçı
	Çocuk	Cins Adlar	Çocuk[-un], erkek çocuk [-ları], erkek, uşak, genç

		Kişi Adları	Ali, Bora, Berkay, Mert, Efe, Ömer, Arda, Cem, Mete
		Akrabalık ilişkisi belirten adlar	büyük kardeş, küçük kardeş, torun, oğlum
		Meslek adları	öğrenci, uzay kâşifi, basketbolcu

Kadın yetişkinlere yönelik cins adlar incelendiğinde, 'kadın [-larımız]", "teyze [-ler]", "potanın perileri", "meleklerin eşi" adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Cins adlarla gerçekleştirilen adlandırmalarda, kadınlar (yetişkin) kapsayıcı sözcüklerle ("kadınlar"), akrabalık çağrışımlı ("teyze") ve eğretilemeli ("potanın perileri", "meleklerin eşi") dilsel kaynaklarla gerçekleştirilmektedir. Özellikle eğretilemeli adlandırmalar ("potanın perileri", "meleklerin eşi"), kadınları doğaüstü, zarif ve hassas varlıklar olarak konumlandırarak, onlara yönelik sıcaklık ve şefkat beklentilerini dilsel olarak kodlamaktadır (Eagly ve Karau, 2002; Glick ve Rudman, 2010).

Kadın yetişkinlere yönelik kişi adları incelendiğinde, "Sabiha Gökçen" gibi gerçek kişilere gönderimde bulunan kişi adlarının kullanıldığı ayrıca "Aliye" gibi kurmaca karakterlere gönderimde bulunan adların kullanıldığı görülmektedir.

Kadın yetişkinlere yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "anne [-m/-si/-me/-lerimiz/-lerinin/-leri/-lerini/-min]", "anneanne [-m/-me/-mle/-min/-sine]", "babaanne", "teyze[-ler]", "eş[i]", "karı[sı]", "hanım[ı]" adlandırmalarının kullanıldığı saptanmıştır. Akrabalık ilişkisi belirten adlar, kadın yetişkinleri anne rolü ("anne", "anneanne", "babaanne"), akrabalık ilişkisi ("teyze") ve evlilik ilişkisi ("eş", "karı", "hanım") üzerinden tanımlamaktadır. "Karı[sı]" ve "hanım[ı]" gibi evlilik ilişkisi belirten adların kullanılması ise kadınların aile ve evlilik içi rollerle özdeşleştirildiği ve bir erkeğin ilişkisi üzerinden adlandırıldığı sonucunu ortaya koymaktadır (Yamanoğlu, 2008; Çolak, 2020).

Kadın yetişkinlere yönelik meslek adları incelendiğinde, "öğretmen", "pilot", "ressam", "savaş pilotu", "başöğretmen", "grafiker", "editör", "yazar", "şair", "bilim insanı" adlandırmalarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak, meslek adı sıklığının sınırlı olması ve bazı mesleklerin (örneğin "savaş pilotu") norm-dışı örnekler olarak sunulması (Sabiha Gökçen ile ilgili yaşamöyküsü metinlerinde), kadın yetişkinlerin farklı mesleki kimliklerle temsil edilme oranının düşük olduğunu göstermektedir.

“Bilim insanı” gibi toplumsal cinsiyet açısından yansız adlandırmanın seçilmesi ise toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içermeyen sözcük seçimini içerdiğinden olumlu olarak değerlendirilebilir.

Kız çocuklara yönelik cins adlar incelendiğinde, “çocuk[-lar]”, “kız çocuk [-larının, -ları, -larını]”, “kız [-ın, -lar]”, “arkadaş[-ımıza]”, “[küçük] hanım”, “akıllı bıdık”, “kuş çocuk” gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Cins adlar aracılığıyla gerçekleştirilen adlandırmalarda, kız çocukları, genel ulam olarak (“çocuk”, “kız çocuk”, “kız”), ilişkisel (“arkadaş”), hitap biçimleri (“küçük hanım”, “akıllı bıdık”) ve eğretilemeli (“kuş çocuk”) adlandırmalarla temsil etmektedir. “Hanım” sözcüğü Türk Dil Kurumu’nun (TDK) çevrimiçi sözlüğünde “kız ve kadınlara verilen ünvan; bayan, hatun, leydi” olarak tanımlanmasının yanında “kadınlığın bütün iyi niteliklerini taşıyan” olarak da tanımlamıştır. Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları kapsamında erkek çocuklarından etkin ve yaramaz olmaları, kız çocuklarından ise uslu ve sevgi dolu olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, “Küçük hanım” gibi hitap biçimleri, toplumsal cinsiyetin erken çocukluk döneminde inşa sürecinde, kız çocuklarını yetişkin kadın rollerine hazırlayan bir söylem içerdiği ve toplumsal cinsiyet rollerinin erken yaşlardan itibaren benimsetilmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. “Bıdık” ise TDK’da “kısa ve tıknaz” olarak tanımlanmıştır. “Akıllı bıdık” ve “kuş çocuk” gibi eğretilemeli adlandırmalar kız çocuklarını sevimli, küçük ve korunmaya muhtaç varlıklar olarak konumlandırmakta ve kız çocuklarına yönelik toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını pekiştirmektedir (Özkar, 2020).

Kız çocuklara yönelik kişi adları incelendiğinde, “Ayşe”, “Buse”, “Çiçek”, “Eylül”, “Ceren”, “Selcen”, “Cansu”, “Özlem”, “Ezgi”, “Ece”, “Sibel”, “Yasemin”, “Ayça” gibi adların kullanıldığı görülmektedir. İsimlerin çoğunun modern Türkçe adlar olması, metinlerin güncel bir dil kullanımını yansıttığını göstermektedir.

Kız çocuklara yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, “abla”, “kardeş”, “kız kardeş”, “ortanca kardeş”, “kuzen”, “kız[ı]” gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Akrabalık ilişkisi belirten adlar, kız çocuklarını kardeşlik ilişkisi (“abla”, “kardeş”, “kız kardeş”, “ortanca kardeş”), diğer akrabalık ilişkileri (“kuzen”) ve ebeveynlere ait olma durumu (“kız”) üzerinden tanımlamaktadır. Özellikle kardeşlik ilişkisi belirten adların çokluğu, kız çocukların aile içi ilişkiler bağlamında konumlandırıldığını göstermektedir. “Kız[ı]” adlandırması ise kız

çocukları ebeveynlerine ait olma durumu üzerinden tanımlayarak, kız çocukların bağımsız bireyler olarak değil, aile içi ilişkiler üzerinden temsil edildiğini ortaya koymaktadır (Doğanay ve Çopur, 2021).

Kız çocuklara yönelik meslek adlarının hiç kullanılmaması, kız çocukların metinlerde mesleki kimliklerle temsil edilmediğini göstermektedir. Bu durum, kız çocukların gelecekteki mesleki rollerine dair herhangi bir adlandırma yapılmamasının, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesi açısından önemli bir eksiklik olduğunu ortaya koymaktadır. Kız çocukların mesleki kimliklerle temsil edilmemesi, onlara gelecekteki kariyer olanaklarına dair sınırlı bir bakış açısı sunmakta ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmektedir (Sadker ve Zittleman, 2016).

Erkek yetişkinlere yönelik cins adlar incelendiğinde, "Emmi", "Amca [-lar]", "Dayı", "adam [-ı,-ın,-lar, -ları,-larına, -la, -ın biri]", "erkek", "efendi [-m]", "12 Dev Adam", "para babası", "pinti", "pintinin biri" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Cins adlarla gerçekleştirilen adlandırmalarda, erkek yetişkinler akrabalık çağrışımlı ("Emmi", "Amca", "Dayı"), genel ulamsal ("adam", "erkek"), hitap biçimleri ("efendi"), değişmeceli ("12 Dev Adam", 'para babası', "pinti", "pintinin biri") adlandırmalarla temsil edilmektedir.

Özellikle "12 Dev Adam" gibi eğretilemeli adlandırmalar, erkekleri güçlü, büyük ve heybetli varlıklar olarak konumlandırmakta; aynı zamanda basketbolcu mesleğine gönderimde bulunarak erkekleri fiziksel güç, rekabet ve başarı ile ilişkilendirmektedir. Bu tür eğretilemeler, alanyazında hegemonik erkeklik olarak tanımlanan güç, dayanıklılık ve üstünlük vurgularını yeniden üretmektedir (Connell, 2005). "Para babası" gibi ekonomik güç odaklı adlandırmalar ise erkekleri ekonomik sermaye sahibi bireyler olarak temsil etmekte ve erkekliğin ekonomik başarıyla özdeşleştirildiği söylemsel bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum, erkeklerin kamusal alanda üretken, kazanan ve maddesel kaynakları kontrol eden aktörler olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır (Bourdieu, 2001). "Pinti", "pintinin biri" gibi kişilik özelliği odaklı adlandırmalar ise yüzeyde olumsuz bir nitelik içerse de erkeklerin para ile kurdukları ilişkiyi merkeze alarak ekonomik kaynaklar üzerindeki varsayılan denetimlerini görünür kılmaktadır. Alanyazında, bu tür temsil biçimlerinin erkekleri ekonomik alanın doğal özneleri olarak konumlandırdığı ve toplumsal

cinsiyet temelli güç ilişkilerini söylemsel düzeyinde yeniden üretildiğini göstermektedir (Fairclough, 1992; van Leeuwen, 2008; Wodak, 2015).

Erkek yetişkinlere yönelik kişi adları incelendiğinde, "Mehmet Âkif Ersoy", "Hasan Ali Yücel", "Nasrettin Hoca", "Hacivat", "Karagöz" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. Ancak, kullanılan adların çoğunun tarihsel ve kültürel öneme sahip figürler olması (Mehmet Âkif Ersoy, Hasan Ali Yücel, Nasrettin Hoca), erkek yetişkinlerin toplumsal ve kültürel açıdan önemli roller üzerinden temsil edildiğini göstermektedir.

Erkek yetişkinlere yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "Baba [-sı/-mın/-nıza/-nızın/-larımız/-lar]", "baba yarısı", "ağabey [-im/-inin]", "babanın erkek kardeşi", "dayı [-m]", "amca[-lar]", "dede[m]", "eşi" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Akrabalık ilişkisi belirten adlar, erkek yetişkinleri baba rolü ("Baba", "baba yarısı"), kardeşlik ilişkisi ("ağabey", "babanın erkek kardeşi") ve diğer akrabalık ilişkileri ("dayı", "amca", "dede", "eşi") üzerinden tanımlamaktadır. "Baba yarısı" gibi eğretilemeli adlandırmalar ise babalık rolünün toplumsal önemini vurgulamaktadır.

Erkek yetişkinlere yönelik meslek adları incelendiğinde, erkeklerin "oyuncakçı", "astronot", "davulcu", "paşa", "subay", "onbaşı", "pehlivan", "güreşçi", "pazarcı", "çavuş", "tercüman", "çiftçi", "usta", "ziraat mühendisi", "mimar", "inşaat mühendisi", "terzi", "doktor", "polis", "uzay adamı", "eğitim danışmanı", "yazar", "kargo görevlisi", "teknik servis görevlisi", "öğretmen", "matematik öğretmeni", "şair", "balıkçı", "avukat", "belediye başkanı", "veteriner", "köşe yazarı", "yayınevi editörü", "eskici", "bilim insanı", "genel yayın yönetmeni", "darphane müdürü", "okul müdürü", "lise müdürü", "oyun yazarı", "komutan", "asker[ler]", "er[ler]", "bekçi", "muhtar", "ekmekçi", "postacı", "posta müdürü", "yayın müdürü", "kitapçı" meslekleriyle ilişkilendirildiği saptanmıştır. Erkek yetişkinlere ticaret, bilim ve teknoloji, sanat ve kültür, eğitim, askeri ve güvenlik, spor, yönetim ve idare, hizmet sektörü, yayıncılık ve hukuk gibi toplumsal yaşamın hemen her alanında mesleki kimlikler atanmıştır.

Özellikle yönetim ve idare alanındaki meslek adlarının çokluğu ("belediye başkanı", "darphane müdürü", "okul müdürü", "lise müdürü", "posta müdürü", "yayın müdürü", "genel yayın yönetmeni", "muhtar"), erkek yetişkinlerin otorite ve güç

sahibi konumlarda temsil edildiğini göstermektedir. Askeri ve güvenlik alanındaki meslek adlarının çokluğu (“paşa”, “subay”, “onbaşı”, “çavuş”, “komutan”, “asker”, “er”, “polis”, “bekçi”) ise erkek yetişkinlerin koruyucu ve güvenlik sağlayıcı roller üzerinden temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de erkeklik çalışmaları, askerlik ve güvenlik alanlarının erkekliğin inşasında merkezi bir yere sahip olduğunu ve bu alanların erkekliğin “doğal” uzantıları olarak sunulduğunu göstermektedir (Atay, 2004; Barutçu, 2013; Bolak Boratav ve diğerleri, 2017). Bulgular, erkek yetişkinlerin metinlerde mesleki kimliklerle temsilinin çok çeşitli olduğunu ve bu mesleki kimliklerin toplumsal yaşamın hemen her alanını kapsadığını göstermektedir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar, ders kitaplarında erkeklerin sıklıkla “yöneten”, “denetleyen” ve “karar veren” figürler olarak temsil edildiğini; bu durumun ataerkil toplumsal düzeni meşrulaştıran bir söylemsel yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır (Asan, 2006; Güvenli ve Tanrıöver, 2009; Sönmez, 2020). Connell’in hegemonik erkeklik kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür temsiller erkekliği güç ve toplumsal üstünlükle ilişkilendiren normatif bir erkeklik modelini yeniden üretmektedir (Connell, 2005).

Bununla birlikte erkeklerin bilim, teknoloji, hukuk ve kültürel üretim alanlarında (“bilim insanı”, “ziraat mühendisi”, “astronot”, “inşaat mühendisi”, “avukat”, “yazar”, “şair”, “oyun yazarı”, “köşe yazarı”, “yayınevi editörü”) yoğun biçimde temsil edilmesi, bilgi üretimi ve uzmanlık alanlarının erkeklere ait doğal alanlar olarak sunulduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de Türkçe ve diğer ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar, erkeklerin entelektüel ve mesleki uzmanlık gerektiren rollerde daha görünür olduğunu; kadınların ise bu alanlarda sınırlı ve ikincil biçimde temsil edildiğini göstermektedir (Esen ve Bağlı, 2002; Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Kitiş Çınar, 2013; Özdemir, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde, erkek yetişkinlerin metinlerde son derece çeşitli mesleki kimliklerle ve toplumsal yaşamın hemen her alanında temsil edilmesi, erkekliğin kamusal alanın tüm boyutlarını kapsayan normatif ve ayrıcalıklı bir kimlik olarak inşa edildiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, erkeklerin üretken, güçlü, uzman ve yönetici özneler olarak sunulmasına hizmet ederken; toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünü doğal ve değişmez bir düzen olarak meşrulaştırmaktadır. Türkiye’de ders kitapları üzerine yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu üzere, bu tür temsiller

toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini söylemsel düzeyde yeniden üretmekte ve öğrencilerin meslek algılarını cinsiyet temelli kalıpyargılar doğrultusunda şekillendirmektedir (Gümüşoğlu, 2008; Tanrıöver, 2003; Sönmez, 2020; Subaşı, 2023).Erkeklerin (yetişkin) ise yoğun mesleki kimliklerle temsil edilmesi, erkeklerin kamusal alanda ekonomik ve siyasi gücü elinde tuttuğu ataerkil yapıyı yansıtmaktadır (Kergoat, 2015). İncelenen ders kitaplarında erkeklere yönelik mesleki adlandırmalar, Baskınlık Yaklaşımı'nın dilsel gerçekleşimini göstermektedir. Bu yaklaşıma göre erkek egemenliği dilsel kılgılar aracılığıyla yeniden üretilmektedir (Coates, 2004). Ders kitaplarında da bu egemenliğin yeniden üretildiği saptanmıştır. Erkek yetişkinlerin ticaret, bilim, teknoloji, sanat, eğitim, askeriye, yönetim gibi toplumsal yaşamın hemen her alanında mesleki kimliklerle temsil edilmesi, erkeklerin yüksek statülü mesleklere yönlendirildiği tezini doğrulamaktadır (Kergoat, 2015).

Erkek çocuklara yönelik cins adlar incelendiğinde, "Çocuk[-un]", "erkek çocuk [-ları]", "erkek", "uşak", "genç" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Cins adlar aracılığıyla, erkek çocukları genel ulamsal ("Çocuk", "erkek çocuk", "erkek", "genç") ve yerel ("uşak") adlandırmalarla temsil etmektedir.

Erkek çocuklara yönelik kişi adları incelendiğinde, "Ali", "Bora", "Berkay", "Mert", "Efe", "Ömer", "Arda", "Cem", "Mete" gibi adların kullanıldığı görülmektedir. İsimlerin çoğu modern Türkçe adlardır.

Erkek çocuklara yönelik akrabalık ilişkisi belirten adlar incelendiğinde, "büyük kardeş", "küçük kardeş", "torun", "oğlum" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu akrabalık ilişkisi belirten adlar, erkek çocukları kardeşlik ilişkisi ("büyük kardeş", "küçük kardeş") ve diğer akrabalık ilişkileri ("torun", "oğlum") üzerinden tanımlamaktadır. "Büyük kardeş", "küçük kardeş" gibi adlandırmalar, erkek çocukları aile içi hiyerarşi bağlamında konumlandırmakta ve erkek çocukların aile içindeki konumlarını vurgulamaktadır. "Oğlum" adlandırması ise erkek çocukları ebeveynlerine ait olma durumu üzerinden tanımlamaktadır. Bu bulgular, erkek çocukların aile içi roller ve ilişkiler üzerinden temsil edildiğini göstermektedir.

Erkek çocuklara yönelik meslek adları incelendiğinde, "öğrenci", "uzay kâşifi", "basketbolcu" gibi adlandırmaların kullanıldığı görülmektedir. Erkek çocuklar eğitim ("öğrenci"), bilim ve keşif ("uzay kâşifi") ve spor ("basketbolcu") alanlarında mesleki kimliklerle temsil etmektedir. Ancak, "uzay kâşifi" ve "basketbolcu" gibi

adlandırmalar, erkek çocukların keşif, macera ve spor alanlarında etkin olarak temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, erkek çocukların gelecekteki mesleki rollerine dair sınırlı da olsa bir temsil sunulduğunu göstermektedir. Türkiye'de ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar da, erkek çocukların geleceğe dönük güçlü, üretken ve kamusal özne olarak kurgulandığını göstermektedir (Tanrıöver, 2003; Kitiş Çınar, 2013; Sönmez, 2020).

5.3.2. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Yükleme Stratejileri

2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki dilsel metinler yükleme stratejisi çerçevesinde belirtilen dilsel kaynaklar olan yüklemler, sıfat/sıfat-fiiller kapsamında incelenmiştir. 2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda saptanan yükleme stratejisine ilişkilerin dilsel kaynakların sıklığı Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Saptanan Yükleme Stratejisine İlişkin Dilsel Kaynakların Sıklığı

2019 Yükleme Stratejisi										
Kademe	**Dilsel Kaynaklar**	**Toplumsal Aktörler**								**Toplam**
		Kadın				**Erkek**				
		Yetişkin		**Çocuk**		**Yetişkin**		**Çocuk**		
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık
1.Sınıf	Yüklemler	7	35	8	40	1	5	4	20	20
	Sıfatlar/Sıfat-fiiler	6	54,5	2	18,2	1	9,1	2	18,2	11
2.Sınıf	Yüklemler	3	8,8	10	29,4	10	29,4	11	32,4	34
	Sıfatlar/Sıfat-fiiler	6	15	5	12,5	18	45	11	27,5	40
3.Sınıf	Yüklemler	3	9,7	9	29	13	41,9	6	19,4	31
	Sıfatlar/Sıfat-fiiler	7	28	7	28	11	44	0	0	25
4.Sınıf	Yüklemler	26	26	18	18	50	50	6	6	100
	Sıfatlar/Sıfat-fiiler	2	5,6	7	19,4	24	66,7	3	8,3	36

Tablo 21'de sunulan bulgular, sınıf düzeyleri ilerledikçe toplumsal aktörlerin görünürlüğünde ve bu aktörlere atfedilen yüklem ve sıfatların niteliğinde belirgin bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Özellikle 1. sınıftan 4. sınıfa doğru gidildikçe kadınların (yetişkin ve çocuk) söylemsel görünürlüğünün azalması, erkeklerin ise giderek daha baskın hale gelmesi, ders kitaplarının toplumsal cinsiyeti tarafsız bir biçimde yansıtmadığını; aksine cinsiyetlendirilmiş ve hiyerarşik bir temsil düzeni kurduğunu ortaya koymaktadır.

1. sınıf düzeyinde kadın yetişkinler ve kız çocuklar nicel olarak daha görünür görünmekle birlikte, bu görünürlüğün niteliği dikkate alındığında belirgin sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Kadınlar ve kız çocuklarla ilişkilendirilen yüklemlerin büyük ölçüde ev içi sorumluluklar, bakım davranışları ve duygusal ifadeler etrafında yoğunlaşması, bu aktörlerin kamusal alanla değil özel alanla özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin erken yaşlardan itibaren gündelik pratikler ve dilsel seçimler yoluyla öğrenildiğini ileri süren yaklaşımlarla örtüşmektedir (Connell, 1998; Bussey ve Bandura, 1999). Türkçe alanyazında da benzer biçimde, ders kitaplarında kadınların annelik, şefkat ve bakım rolleri üzerinden temsil edildiği; bu temsillerin kadın öznenin toplumsal konumunu sınırlandırdığı vurgulanmaktadır (Tanrıöver, 2003; Yorgancı, 2008; Gümüşoğlu, 2013). Sıfatların dağılımında kadın yetişkinlerin fiziksel görünüm ve duygusal nitelikler üzerinden tanımlanması, kadınların özneleşmesinin duygusallık ve kişisel özellikler düzeyinde tutulduğunu, akılcılık ve yetkinlik gibi niteliklerin ise arka planda kaldığını göstermektedir.

2. sınıf düzeyinde kadın yetişkinlere yönelik yüklem ve sıfatların belirgin biçimde azalması, buna karşılık erkek çocuklar ve erkek yetişkinlerin daha görünür hale gelmesi, söylemsel merkezin erkekliğe doğru kaydığını ortaya koymaktadır. Erkek aktörlerle ilişkilendirilen yüklemlerin ve sıfatların güç, başarı, etkinlik ve cesaret gibi olumlu özellikler etrafında yoğunlaşması, erkekliğin kamusal alanla ve etkin öznelikle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, hegemonik erkeklik kuramı çerçevesinde erkekliğin eğitim materyalleri aracılığıyla normatif ve üstün bir konumda yeniden üretildiğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Connell ve Messerschmidt, 2005; Bolak-Boratav ve diğerleri, 2017). Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar da erkeklerin çoğunlukla "yapan", "başaran" ve "yöneten"

aktörler olarak sunulduğunu, kadınların ise giderek daha ikincil konumlara itildiğini göstermektedir (Dökmen, 2010).

3. sınıf düzeyinde erkek yetişkin aktörlerin hem yüklemler hem de sıfatlar açısından belirgin bir üstünlük kazanması, kamusal alanın neredeyse bütünüyle erkeklerle özdeşleştirildiğine işaret etmektedir. Erkeklerin bu düzeyde artan görünürlüğü, çocukların erkekliği etkinlik, güç ve başarıyla; kadınlığı ise edilgenlik ve görünmezlikle ilişkilendirmelerine zemin hazırlamaktadır. Toplumsal Öğrenme Kuramı açısından bakıldığında, bu tür temsiller çocukların toplumsal cinsiyet rollerini model alma yoluyla içselleştirmelerine ve bu rolleri doğal ve değişmez olarak algılamalarına neden olmaktadır (Bussey ve Bandura, 1999). Kadın yetişkinlerin bu düzeyde sınırlı biçimde temsil edilmesi, simgesel yokluk kavramı ile açıklanabilir; kadınların ya hiç görünür kılınmaması ya da ikincil rollerle sınırlandırılması, toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırılmasına hizmet etmektedir (Yorgancı, 2008).

4. sınıf düzeyinde erkek yetişkinlerin hem yüklemler hem de sıfatlar bakımından açık ara baskın hale gelmesi, toplumsal cinsiyet temelli temsil eşitsizliğinin en belirgin biçimde ortaya çıktığı aşamayı oluşturmaktadır. Erkeklerin kamusal alanın asli ve doğal öznesi olarak sunulması; kadınların ve kız çocukların ise sınırlı, ikincil ve çoğunlukla özel alanla ilişkili temsillerle yer alması, ders kitaplarının eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet bakış açısı sunmadığını göstermektedir. Bu durum, örtük ÖP kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ders kitaplarının açıkça cinsiyetçi bir söylem kurmaksızın, temsil ve görünürlük dağılımları yoluyla toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden ürettiğini düşündürmektedir (Apple, 2004)

2019 ÖP kapsamında incelenen ilkokul 1.,2.,3. ve 4. sınıf kitaplarında yükleme stratejisi çerçevesinde saptanan dilsel kaynaklara ilişkin örnekler Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Ders Kitaplarında Yükleme Stratejisi Çerçevesinde Saptanan Dilsel Kaynaklar

Yükleme Stratejisi		
Toplumsal Aktörler	**Dilsel Kaynaklar**	**Veri Tabanındaki Örnekler**

Kadın	**Yüklemler**	1. Sınıf: fareden korkmak, çabuk öğrenmek, başını okşamak, sevecenlikle bakmak, orduda görev almak
		2. Sınıf: mutfağa girip kurabiye yapmaya başlamak, kahvaltı hazırlamak, pastaların dilinden iyi anlamak
		3. Sınıf: alışverişe çıkmak, izin vermemek
		4. Sınıf: (melek gibi) korumak, çocuk kitabı yazmak, eğitimler vermek, kızmak, anneanne kurabiyelerinden yapmak/ kurabiye yapmak, şiir ve yazılar yayımlamak, elleriyle diktiği mayoları sevmek, ödül kazanmak, birincilik elde etmek, çocuk (-larını) güzel sözcüklerle büyütmek, deneyler yapmak, her gün yeni şeyler öğrenmek, araştırma yapmak, çalışmalar yapmak, cihaz geliştirmek, borulara sıcak su dökerek, boruları açmaya çalışmak, (oğlunun) eğitimini üstlenmek, (oğlunu) okumaya çalışmaya ve deneyler yapmaya yüreklendirmek
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: ordudaki ilk kadın pilot, dünyanın ilk kadın savaş pilotu, ordumuzun, hatta dünyanın ilk kadın (savaş pilotu), dünyada havacılık alanında başarılı olmuş (20 kişiden biri)
		2. Sınıf: yaşlı kadın, iyi bir müzisyen, işitme engelli, ilham kaynağı, zavallı (babaannemi), yaşlı vücudu
		3. Sınıf: tatlı dilli, sevimli, endişeli, güneş yüzlü, altın kalpli, çamaşırlarını yıkayan Romalı kadınlar, annemin yaptığı o güzelim çilekli tatlı
		4. Sınıf: evli ve bir çocuk annesi, bilim tarihine geçen ilk
Kız çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: öğretmek, bilgisayar öğretmek hoşuna gitmek, çantasını hazırlamak, erken yatmak, erken kalkmak, ödevlerini eksiksiz ve zamanında yapmak, evcilik oynamak, resim yapmak, evcilik oyunu oynamak
		2. Sınıf: oyuncaklarını kendi yapmak, kutulardan evler yapmak, şişe mantarından adam yapmak, resim yapmak, parkta koşmak, evde iş yapmak, araştırma yapmak, söylenmek, kikir kikir gülmek, kendini öğretmen gibi hissetmek
		3. Sınıf: oyunlara katılmamak, yazıvermek, duygulanmak, yardımcı olmak, paylaşmayı sevmek, öğrenmek, havalara uçmak, gözlerindeki mutluluk pırıltılarının söndüğünü hissetmek, bilgisayarını nasıl kullanacağını öğrenmek

		4. Sınıf: çalışmak, çiçek taşımak, ilgi duymak, çok çalışmak, yaramazlık yapmak, annesine yardım etmek, evcilik oynamak, hayal kurmak, derslerine çalışmak, birincilikle bitirmek
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: ip atlayan kız, adam olmuş (çocuk)
		2. Sınıf: küçük kız, küçük hanım, becerikli kız
		3. Sınıf: çekingen, içine kapanık, sessiz bir kız, tatlı bir gülümseme, başarılı, canlı, neşeli
		4. Sınıf: genç, köylü, iyimser, inatçı, akıllı (bıdık)
Erkek	**Yüklemler**	1. Sınıf: söylenmek
		2. Sınıf: at koşturmak, güreş tutmak, camiye gitmek, telefonun patentini almayı başarmak, (telefonu) icat etmek, aslan kesilmek, (çocuğunu) kursa yazdırmak, fethetmek
		3. Sınıf: karar vermek, görev yapmak, çalışmalar yürütmek, uzayda çalışmak, eğitim almak, çalışmanın zorluklarını yenmek zorundadırlar, yemek yapmazlar, silahını doğrultmak, mertçe dövüşmek, akıllıca davranmak, emir vermek, güreşmek, kurs vermek
		4. Sınıf: yalan söylemek, öğütlerde bulunmak, camiler, mescitler, medreseler, saraylar vb. ile donatmak, bağlama çalmak, anlatmak, mezun olmak, ödül almak, fotoğraf çekmek, ödül kazanmak, dava kazanmak, ayakkabı onarmak, şarkı söylemek, zenginlik içinde yüzmek, aklına parlak düşünce gelmek, eserler yazmak, ders çalıştırmak, öğrenmek, ezberlemek, kitap okumayı kütüphaneleri sevmek, arabayla gezdirmek, nöbet tutmak, vurmak, hedefi on ikiden vurmak, görev almak, roman yazmak, ders okutmak, önemli çalışmalar yapmak, tasarlamak, ürün vermek, devamlı çalışmak, deney yapmak, yazılar yayınlamak, hiç yorulmamak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. Sınıf: sıcak hava balonuyla oradan geçen biri
		2. Sınıf: yaşlı adam, akıllı, sevecen, başarısız, bilgili, cimri, muhterem, cesur, çılgın, uzun boylu, gücü kasından belli, yirmi iki yaşında (pehlivan), usta, kuvvetli, sarışın, yakışıklı (pehlivan), boyu kısa olan çok iyi (basketbol oyuncuları)
		3. Sınıf: dili damağı kuruyan asker, zeki, hazırcevap ve kurnaz, okumuş, kültürlü bir kişi, asil davranışından, saygıdeğer, çok cesur biri, asil, dünyanın sırtını yere getiren adam

		4. Sınıf: dilsiz, duymayan, kocaman elli, yaşlı, kısık gözleri, düşünceli yüzüyle, güzel sesli, sakallı, koskoca, bilge, becerikli, şakacı, şen, dünyaca ünlü, başarılı, sevinçli, varlıklı, bilgece davranış(lı), aklı başında, azimli, çalışkanlığının yanında azimli
Erkek çocuk	**Yüklemler**	1. Sınıf: elini yüzünü yıkamak, kahvaltıda süt içmek, mızıkçılık yapmak, matematik dersini çok sevmek
		2. Sınıf: yüzmeyi sevmek, fidan dikme etkinliğine katılmak, hazırlanıp camiye gitmek, yoğurt almaya gitmek, icat yapmak, deneyler yapmak, aletler icat etmek, arabayı almak, top istemek, sıcak ekmek almak, top oynamak
		3. Sınıf: kızmak, üzülmek, ev işlerine yardım etmek, tabakları sofraya taşımak, sevmek, havalara sıçramak
		4. Sınıf: sımsıcak sarılmak, yaramazlık yapmak, rahatsız etmemek, fotoğraf çekmek, kimya laboratuvarı kurmak, deneylere ilgi duymak
	Sıfatlar **Sıfat-fiiller**	1. sınıf: sünnetlik çocuklara, Televizyoncu Ali
		2. sınıf: çevik, kavgacı, yaramaz, örnek çocuk,
		3. sınıf: -
		4. sınıf: çok çalışan, düşünüp deneyler yapmaktan usanmayan, pırıltılı zekâ(m)

2019 ÖP'ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kadın yetişkinlere yönelik yükleme stratejileri incelendiğinde, yüklemler ve sıfatlar aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerinin büyük ölçüde yeniden üretildiği görülmektedir. Kadın yetişkinlerle ilişkilendirilen yüklemlerde ev ve bakım odaklı eylemler belirgindir. "Mutfağa girip kurabiye yapmaya başlamak", "kahvaltı hazırlamak", "pastaların dilinden iyi anlamak", "anneanne kurabiyelerinden yapmak" ve "çocuklarını güzel sözcüklerle büyütmek" gibi eylemler, kadınların ev içi alanda, özellikle mutfakta ve annelik rolü üzerinden tanımlandığını göstermektedir. ESİ kapsamında yüklemler, toplumsal aktörlere atfedilen eylem alanlarını görünür kılan temel dilsel araçlar olarak değerlendirilmekte; bu tür tekrar eden kullanımlar özel alan–kamusal alan ayrımını yeniden üretmekte ve kadın emeğini doğal, karşılıksız ve görünmez kılmaktadır (van Leeuwen, 2008). Türkiye'de ders kitaplarına ilişkin çalışmalar da kadınların annelik ve ev içi rollerle temsil edilmesinin süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tanrıöver, 2003; Asan, 2006; Gümüşoğlu, 2008).

Kadın yetişkinlere yönelik yüklemlerde duygusal ve ilişkisel eylemler de önemli bir yer tutmaktadır. “Fareden korkmak”, “başını okşamak”, “sevecenlikle bakmak” ve “melek gibi korumak” gibi eylemler, kadınların şefkatli, duygusal ve koruyucu özneler olarak inşa edildiğini göstermektedir. Bu temsil biçimi, kadınları duygusallıkla; erkekleri ise akılcılık ve rasyonaliteyle ilişkilendiren geleneksel ikili karşıtlıkları yeniden üretmektedir. Toplumsal Rol Kuramı, bu tür özelliklerin kadınlara atfedilmesinin onların bakım ve ilişkisel rollere “doğal olarak” yatkın olduğu varsayımını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Eagly ve Karau, 2002; Connell, 2005).

Bununla birlikte, özellikle 4. sınıf düzeyinde kadın yetişkinlere yönelik kalıpyargısal olmayan temsillerin sınırlı da olsa ortaya çıktığı görülmektedir. “Deneyler yapmak”, “araştırma yapmak”, “çalışmalar yapmak”, “cihaz geliştirmek”, “şiir ve yazılar yayımlamak”, “ödül kazanmak” ve “birincilik elde etmek” gibi yüklemler, kadınların bilimsel, teknik ve mesleki alanlarda etkin özneler olarak temsil edildiğini göstermektedir. Ancak bu eylemlerin daha çok üst sınıf düzeylerinde ve düşük sıklıkta yer alması, kadınların kamusal ve profesyonel alanlardaki temsilinin istisnai bir nitelik taşıdığını düşündürmektedir. Alanyazında bu tür temsiller “norm-dışı kadın başarısı” olarak değerlendirilmektedir (Gümüşoğlu, 2008; Özkan, 2013).

Kadın yetişkinlere atfedilen sıfatlar da bu durumu desteklemektedir. “Ordudaki ilk kadın pilot”, “dünyada havacılık alanında başarılı olmuş 20 kişiden biri”, “dünyanın ilk kadın savaş pilotu” ve “bilim tarihine geçen ilk” gibi sıfatlar, kadın başarılarını öncülük ve istisnalık üzerinden tanımlamaktadır. “Pilot” yerine “kadın pilot” ifadesinin tercih edilmesi, mesleğin varsayılan öznesinin erkek olduğu kabulünü pekiştirmekte ve kadın başarısını norm dışı bir durum olarak sunmaktadır (Fairclough, 1992; Wodak, 2015). Bunun yanında “tatlı dilli”, “sevimli”, “güneş yüzlü” ve “altın kalpli” gibi sıfatlar, kadınları duygusal ve ilişkisel nitelikler üzerinden tanımlamaya devam etmektedir.

Kız çocuklara yönelik yükleme stratejilerinde eğitim ve disiplin odaklı eylemler öne çıkmaktadır. “Çantasını hazırlamak”, “erken yatmak”, “erken kalkmak”, “ödevlerini eksiksiz ve zamanında yapmak”, “derslerine çalışmak” ve “birincilikle bitirmek” gibi eylemler, kız çocukların düzenli, uyumlu ve başarılı öğrenciler olarak temsil edildiğini göstermektedir. Ancak bu başarı anlatısının mesleki ve kamusal

alanlara bağlanmaması, kız çocukların geleceğin bağımsız özneleri yerine sorumluluk sahibi aile üyeleri olarak kurgulandığını düşündürmektedir (Yorgancı, 2008; Sönmez, 2020).

Kız çocuklara ilişkin oyun ve yaratıcılık temsilleri de büyük ölçüde ev içi alanla sınırlıdır. "Evcilik oynamak", "resim yapmak", "oyuncaklarını kendi yapmak", "kutulardan evler yapmak" ve "şişe mantarından adam yapmak" gibi eylemler yaratıcılığı vurgulasa da özellikle "evcilik" oyunu kız çocukların erken yaşta annelik ve bakım rolleriyle ilişkilendirilmesine hizmet etmektedir. Toplumsal Öğrenme Kuramı, bu tür tekrarların cinsiyet rollerinin erken yaşta içselleştirilmesine yol açtığını göstermektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Sıfatlar düzeyinde "çekingen", "içine kapanık", "sessiz bir kız" gibi nitelemeler edilgenliği; "adam olmuş çocuk" ve "küçük hanım" gibi ifadeler ise erken olgunluk beklentisini yansıtmaktadır. "Akıllı (bıdık)" gibi eşzamanlı küçültme içeren kullanımlar, kız çocukların zihinsel yetkinliğinin tanınırken aynı anda değersizleştirildiğini göstermektedir (Coates, 2004).

Erkek yetişkinlere yönelik yüklemlerde ise güç, otorite ve kamusal etkinlikler belirgindir. "At koşturmak", "güreş tutmak", "fethetmek", "karar vermek", "emir vermek", "silahını doğrultmak" ve "mertçe dövüşmek" gibi eylemler erkekliği güç ve cesaretle özdeşleştirmektedir. Bunun yanı sıra "telefonu icat etmek", "patent almak", "önemli çalışmalar yapmak", "deney yapmak" ve "yazılar yayımlamak" gibi eylemler erkekleri bilimsel ve mesleki üretimin asli öznesi olarak konumlandırmaktadır (Connell, 2005; Glick ve Rudman, 2010; Bolak-Boratav ve diğerleri, 2017). Erkeklerin ev içi emekle neredeyse hiç ilişkilendirilmemesi ve "yemek yapmazlar" gibi ifadelerin yer alması, bakım alanının kadınlara ait olduğuna dair kalıpyargıları pekiştirmektedir (Yamanoğlu, 2008).

Erkek çocuklara yönelik yüklemler ise bilim, teknoloji, spor ve kamusal etkinlikler etrafında yoğunlaşmaktadır. "İcat yapmak", "deneyler yapmak", "kimya laboratuvarı kurmak", "top oynamak" ve "yüzmeyi sevmek" gibi eylemler erkek çocukları geleceğin bilim insanları ve etkin kamusal özneleri olarak kurgulamaktadır (Tanrıöver, 2003; Sönmez, 2020). "Ev işlerine yardım etmek" ve "tabakları sofraya taşımak" gibi eylemler ise sınırlı ve istisnai örnekler olarak kalmaktadır. Sıfatlarda "çok çalışan", "pırıltılı zekâ(m)", "azimli" gibi nitelemeler başarı ve yeterlik

vurgusunu güçlendirirken, “kavgacı” ve “yaramaz” gibi ifadeler de erkekliğe atfedilen davranış kalıplarını yeniden üretmektedir.

Sonuç olarak, 2019 ÖP’ye göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında toplumsal aktörlere yönelik yükleme stratejileri, büyük ölçüde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini sürdürmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki değişim, kadınların görünürlüğünün nicel olarak azalırken, erkeklerin giderek daha merkezi ve baskın aktörler haline geldiğini ortaya koymaktadır. 1. sınıfta kadınlar ve kız çocuklar nicel olarak daha görünürken, bu görünürlüğün büyük ölçüde bakım, duygusallık ve özel alanla sınırlı olması; 4. sınıfa gelindiğinde ise erkeklerin kamusal alan, güç ve başarıyla özdeşleştirilerek baskın hale gelmesi, toplumsal cinsiyet rollerinin hiyerarşik bir biçimde yeniden üretildiğini göstermektedir. Kadınlar ve kız çocuklar daha çok bakım, duygusallık ve uyum üzerinden; erkekler ve erkek çocuklar ise güç, başarı ve kamusal üretim üzerinden temsil edilmektedir. Bununla birlikte, özellikle kadın yetişkinlere yönelik sınırlı sayıdaki bilimsel ve mesleki yüklem toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içermeyen temsiller içerse de bu dönüşümün bakışımsız olduğu; erkeklik temsillerinin büyük ölçüde geleneksel kalıplar içinde sabitlendiği görülmektedir. Bu bağlamda, bu bulgu Koenig’in (2018) kadınların erkeklere kıyasla daha sık biçimde kalıpyargısal olmayan rollerle sunulduğuna ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

5.3.3. 2019 ÖP Kapsamında İncelenen Kitaplardaki Görsellere İlişkin Bulgular

2019 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görseller, ÇKESÇ kapsamında Jancsary ve diğerleri’nin (2016) önerdiği beş çözümleme adımı çerçevesinde çözümlenmiştir. İlk adım olan (i) türün tanımlanması için incelenen ders kitaplarındaki görsellerin türü tanımlanmıştır. 2019 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerin türünü fotoğraflar ve çizimler oluşturmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü adımlar olan (ii) belirgin içeriğin yakalanması, (iii) gizli öğelerin yeniden yapılandırılması için görsellerdeki karakterler (gerçek ve kurmaca), renkler, bağlam, eylemler incelenmiştir. Çözümlemenin son aşaması olan (v) sonuçlar ve eleştirel değerlendirme kapsamında ise bulgular eleştirel olarak tartışılmıştır.

2019 ÖP kapsamında hazırlanan kitaplardaki görseller incelendiğinde, kitaplardaki toplumsal aktörlerin sıklık açısından dağılımları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Sıklığı

Karakterler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Gerçek karakterler	Kadın	Yetişkin	6	19,4	2	6,5	4	12,9	19	61,3	31	100
		Çocuk	2	9,1	6	27,3	1	4,5	13	59,1	22	100
	Erkek	Yetişkin	13	18,6	8	11,4	3	4,3	46	65,7	70	100
		Çocuk	2	9,1	7	31,8	0	0	13	59,1	22	100
Kurmaca karakterler	Kadın	Yetişkin	9	12	18	24	23	30,7	25	33,3	75	100
		Çocuk	46	15,4	88	29,5	108	36,2	56	18,8	298	100
	Erkek	Yetişkin	21	11,5	24	13,1	73	39,9	65	35,5	183	100
		Çocuk	38	10,9	98	28,1	132	37,8	81	23,2	349	100
Tüm karakterler (Toplam)	Kadın	Yetişkin	15	14,2	20	18,9	27	25,5	44	41,5	106	100
		Çocuk	48	15	94	29,4	109	34,1	69	21,6	320	100
	Erkek	Yetişkin	34	13,4	32	12,6	76	30	111	43,9	253	100
		Çocuk	40	10,8	105	28,3	132	35,6	94	25,3	371	100
S: Frekans, %, Nispi frekans												

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde toplam 1050 toplumsal aktörün saptanmış olması, ders kitaplarının çocuklara sunduğu toplumsal dünya tasarımının niceliksel olarak güçlü bir görsel repertuara dayandığını göstermektedir. Ancak bu repertuarın toplumsal cinsiyet ve yaş gruplarına göre dağılımı, eşitlikçi bir temsil sunmaktan uzaktır. Erkek karakterlerin (yetişkin + çocuk) %59,4 gibi belirgin bir oranla kadın karakterlere (%40,6) kıyasla daha görünür olması, ders kitaplarında kamusal ve toplumsal alanın erkeklerle özdeşleştirildiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, çalışmanın önceki bölümlerinde ortaya konan dilsel verilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Dilsel çözümlemede erkeklerin daha fazla sayıda yüklemle, daha çeşitli mesleki kimliklerle ve daha etkin öznelik biçimleriyle temsil edildiği; kadınların ise görece sınırlı ve çoğu zaman ev içi ya da ilişkisel rollerle ilişkilendirildiği görülmüştür. Görsellerdeki niceliksel üstünlük, bu dilsel üstünlüğü çok kipli düzeyde pekiştirmektedir.

Gerçek karakterler özelinde erkek yetişkinlerin baskın temsili (%48,3), dilsel verilerde erkeklerin "belediye başkanı", "komutan", "müdür", "bilim insanı" gibi otorite ve kamusal güçle ilişkili meslek adlarıyla yoğun biçimde temsil edilmesiyle tutarlıdır. Buna karşılık kadın yetişkinlerin gerçek karakter olarak temsili (%21,4),

erkek yetişkinlerin yarısından daha azdır. Bu durum, kadınların kamusal alandaki varlığının ders kitaplarında daha sınırlı ve ikincil bir konumda sunulduğunu göstermektedir. Alanyazında ders kitaplarına ilişkin çok sayıda çalışma, gerçek kişi temsillerinde erkeklerin daha baskın olduğunu ve bunun çocuklarda "gerçek" toplumsal dünyanın erkek egemen olduğu algısını güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Blumberg, 2008; Kergoat, 2015). Bu bağlamda, görsel verilerde erkek yetişkinlerin gerçek karakterler arasında baskınlığı, dilsel düzeyde erkekliğin norm, kadınlığın ise istisna olarak kurulmasıyla örtüşmektedir.

Kurmaca karakterlerde çocukların (özellikle erkek çocukların) yüksek temsil oranı, çocuk merkezli anlatıların ağırlığını gösterse de burada da toplumsal cinsiyet eşitsizliği sürmektedir. Erkek çocukların (%38,6) kız çocuklara (%32,9) göre daha fazla temsil edilmesi, dilsel çözümlemede erkek çocuklara atfedilen keşif, hareket, spor ve teknik ilgi odaklı yüklemlerle uyumludur. Kız çocukların sayıca görece fazla temsil edilmesine rağmen, hem dilsel hem görsel düzeyde bu temsillerin çoğunlukla oyun, ev içi yardım ve duygusal bağlamlarla sınırlı kalması, niceliksel görünürlüğün niteliksel güçle örtüşmediğini göstermektedir. Bu durum, alanyazında sıklıkla vurgulanan "görünür ama edilgen" kadın/kız temsilleriyle koşutluk taşımaktadır (Sancar, 2014).

Sınıf düzeylerine göre dağılım, toplumsal cinsiyet temsillerinin zaman içinde nasıl yeniden yapılandırıldığını göstermesi bakımından özellikle dikkat çekicidir. 1. ve 2. sınıflarda kız ve erkek çocukların görece dengeli temsiline karşın, sınıf düzeyi yükseldikçe erkek yetişkin karakterlerin sayısında belirgin bir artış gözlenmektedir. 4. sınıfta erkek yetişkinlerin en fazla temsil edilen grup hâline gelmesi, dilsel çözümlemede de görüldüğü üzere, üst sınıflarda erkeklerin otorite, çalışma ve kamusal başarıyla daha yoğun biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu artış, çocukların eğitim yaşamları ilerledikçe daha belirgin bir erkek egemen yetişkin dünyası anlatısıyla karşılaştıklarını düşündürmektedir. Alanyazın, bu tür kademeli dönüşümlerin çocukların toplumsal cinsiyet algılarında "doğallaştırma" etkisi yarattığını ve erkekliği kamusal alanın doğal öznesi olarak konumlandırdığını ortaya koymaktadır (Connell, 2005; Davies, 2003).

Dilsel ve görsel verilerin birlikte değerlendirilmesi, ders kitaplarında erkekliğin hem niceliksel hem de niteliksel olarak merkezî bir konuma yerleştirildiğini

göstermektedir. Erkeklerin daha sık görünmesi, daha çok gerçek karakterle temsil edilmesi ve sınıf düzeyi yükseldikçe daha baskın hâle gelmesi, dilsel düzeyde erkeklere atfedilen etkin yüklemler, başarı odaklı sıfatlar ve kamusal rollerle örtüşmektedir. Buna karşılık kadınların ve kız çocukların temsili, hem görsel hem dilsel düzeyde daha sınırlı ve çoğu zaman ikincil konumda kalmaktadır. Bu durum, kız çocuklarının özellikle üst sınıf düzeylerinde kendileriyle özdeşleştirebilecekleri rol modellerin azalmasına yol açabilir. Alanyazında, ders kitaplarında kadın rol modellerinin sınırlı olmasının kız çocukların mesleki beklentileri ve öz yeterlik algıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Weitzman ve diğerleri., 1972; Sayer ve Bianchi, 2000).

2019 ÖP kapsamında hazırlanan kitaplardaki görsellerde toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen renkler Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24. 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkilendirilen Renklerin Sıklığı

Renkler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Beyaz	Kadın	Yetişkin	2	11,8	1	5,9	12	70,6	2	11,8	17	100
		Çocuk	4	5,1	22	27,8	50	63,3	3	3,8	79	100
	Erkek	Yetişkin	4	6,2	19	29,2	30	46,2	12	18,5	65	100
		Çocuk	8	7,2	34	30,6	60	54,1	9	8,1	111	100
Kahverengi	Kadın	Yetişkin	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	8	100
		Çocuk	3	18,8	9	56,3	2	12,5	2	12,5	16	100
	Erkek	Yetişkin	7	12,5	12	21,4	18	32,1	19	33,9	56	100
		Çocuk	8	8,9	38	42,2	28	31,1	16	17,8	90	100
Kırmızı	Kadın	Yetişkin	1	3,7	10	37	11	40,7	5	18,5	27	100
		Çocuk	6	5,6	40	37	47	43,5	15	13,9	108	100
	Erkek	Yetişkin	4	7,3	16	29,1	23	41,8	12	21,8	55	100
		Çocuk	8	6,3	56	43,8	46	35,9	18	14,1	128	100
Mavi	Kadın	Yetişkin	2	8,7	6	26,1	8	34,8	7	30,4	23	100
		Çocuk	21	21,6	28	28,9	34	35,1	14	14,4	97	100
	Erkek	Yetişkin	10	13	18	23,4	28	36,4	21	27,3	77	100
		Çocuk	25	11,1	76	33,6	93	41,2	32	14,2	226	100
Pembe	Kadın	Yetişkin	1	6,7	2	13,3	7	46,7	5	33,3	15	100
		Çocuk	12	10	65	54,2	28	23,3	15	12,5	120	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	6	100	0	0	6	100
		Çocuk	2	6,3	4	12,5	26	81,3	0	0	32	100
Sarı/turuncu	Kadın	Yetişkin	4	18,2	2	9,1	9	40,9	7	31,8	22	100
		Çocuk	17	16	42	39,6	30	28,3	17	16	106	100
	Erkek	Yetişkin	5	12,5	11	27,5	17	42,5	7	17,5	40	100
		Çocuk	22	16,3	33	24,4	65	48,1	15	11,1	135	100
Siyah	Kadın	Yetişkin	0	0	3	75	0	0	1	25	4	100
		Çocuk	0	0	7	87,5	1	12,5	0	0	8	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	16	80	2	10	2	10	20	100
		Çocuk	3	10,3	24	82,8	2	6.9	0	0	29	100

Yeşil	Kadın	Yetişkin	4	16,7	2	8,3	11	45,8	7	29,2	24	100
		Çocuk	11	9,8	53	47,3	37	33	11	9,8	112	100
	Erkek	Yetişkin	6	13	11	23,9	15	32,6	14	30,4	46	100
		Çocuk	12	15	26	32,5	24	30	18	22,5	80	100
Mor	Kadın	Yetişkin	6	28,6	7	33,3	6	28,6	2	9,5	21	100
		Çocuk	10	19,6	13	25,5	7	13,7	21	41,2	51	100
	Erkek	Yetişkin	1	5,3	8	42,1	4	21,1	6	31,6	19	100
		Çocuk	9	27,3	9	27,3	11	33,3	4	12,1	33	100
S: Frekans, %, Nispi frekans												

2019 Türkçe ÖP kapsamında hazırlanan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal aktörlerin renklerle ilişkilendirilme biçimleri, toplumsal cinsiyetin görsel düzeyde nasıl kodlandığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Yetişkin aktörler toplam 545 kez renklerle ilişkilendirilmiş; bu ilişkilerin %70,5'inin erkek yetişkinlere, yalnızca %29,5'inin kadın yetişkinlere ait olması, erkek yetişkinlerin görsel temsilde yaklaşık 2,4 kat daha fazla görünür kılındığını göstermektedir. Bu niceliksel eşitsizlik, önceki bölümlerde ortaya konan görsel ve dilsel bulgularla uyumlu biçimde, yetişkin dünyasının erkek egemen bir alan olarak sunulduğunu düşündürmektedir. Kadın yetişkinlerin en sık kırmızı, yeşil, mavi, sarı/turuncu ve mor renklerle ilişkilendirilmesi, kadınlara atfedilen canlılık, duygusallık ve estetikle ilişkili niteliklerin görsel düzeyde pekiştirildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerde ise mavi rengin belirgin biçimde öne çıkması, beyaz ve kahverengi gibi nötr ve "ciddi" tonlarla birlikte kullanılması, erkekliğin akıl, düzen, güç ve kamusal alanla özdeşleştirilmesine hizmet etmektedir. Erkek yetişkinlerin pembe renkle neredeyse hiç ilişkilendirilmemesi, renkler üzerinden kurulan toplumsal cinsiyet sınırlarının ne denli katı biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Bu bulgular, erkeklerle mavi, kadınlarla kırmızı/pembe renklerin eşleştirilmesinin kültürel olarak yerleşik bir kalıpyargı olduğunu ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir (Táboas Pais ve Rey Cao, 2012).

Çocuklara ilişkin veriler de benzer bir toplumsal cinsiyet örüntüsüne işaret etmektedir. Erkek çocukların (%55,3) kız çocuklara (%44,7) göre daha fazla renklerle ilişkilendirilmesi, erkek çocukların görsel temsilde daha merkezi bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Kız çocukların en sık pembe, yeşil ve kırmızı renklerle ilişkilendirilmesi; erkek çocukların ise açık ara farkla mavi renk üzerinden temsil edilmesi, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çocukluk döneminde görsel olarak erken yaşta yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Mavi rengin erkek çocuklarla ilişkilendirilen tüm renklerin dörtte birinden fazlasını oluşturması (%26,2), erkekliğin

hareket, özgürlük ve kamusal alanla ilişkilendirilen bir renk üzerinden doğal ve baskın bir konumda kurulduğunu göstermektedir. Buna karşılık pembe ve mor gibi renklerin kız çocuklarla yoğun biçimde eşleştirilmesi, kızlığın duygusallık, estetik ve kırılganlıkla özdeşleştirilmesine katkı sunmaktadır. Bu durum, alanyazında çocuk kitapları ve eğitim materyallerinde renk kullanımının toplumsal cinsiyet normlarını pekiştiren temel görsel araçlardan biri olduğuna ilişkin bulgularla örtüşmektedir.

Yetişkinler ve çocuklar birlikte değerlendirildiğinde, erkeklerle en çok ilişkilendirilen rengin mavi, kadınlarla en çok ilişkilendirilen rengin ise pembe olması, ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet ve renkler arasındaki geleneksel eşleştirmelerin bütüncül biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Bu eşleştirmeler, yalnızca estetik bir tercih değil, toplumsal aktörlerin hangi alanlara ait olduklarına ilişkin örtük iletiler üretmektedir. Erkeklerin mavi, beyaz ve kahverengi gibi renklerle daha sık temsil edilmesi, onları kamusal, teknik ve otoriteyle ilişkili alanların doğal öznesi olarak konumlandırırken; kadınların ve kız çocukların pembe, mor ve kırmızı gibi renklerle temsil edilmesi, onları daha çok özel alan, duygusallık ve estetikle ilişkilendirmektedir.

Sınıf düzeylerine göre dağılım, bu görsel kodların eğitim süreci boyunca nasıl pekiştirildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Tüm sınıf düzeylerinde erkeklerin kadınlara göre daha fazla renklerle ilişkilendirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin süreklilik taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu eşitsizliğin özellikle 3. sınıfta en belirgin düzeye ulaşması, çocukların bilişsel ve toplumsal farkındalıklarının arttığı bir dönemde erkek egemen görsel temsillerle daha yoğun biçimde karşılaştıklarını düşündürmektedir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde çocukların yetişkinlere kıyasla daha fazla renklerle ilişkilendirilmesi, çocuk karakterlerin görsel anlatının merkezinde yer aldığını; ancak bu merkezin de toplumsal cinsiyet açısından eşitsiz biçimde yapılandırıldığını göstermektedir.

2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki görsellerdeki bağlam Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25. 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Bağlama İlişkin Sıklık Dağılımı

Bağlam	Katılımcılar	S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)

Alışveriş mekanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	50	1	50	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	1	33,3	0	0	1	33,3	1	33,3	3	100
		Çocuk	0	0	1	33,3	2	66,7	0	0	3	100
Doğa, açık alan, spor sahası	Kadın	Yetişkin	2	11,1	8	44,4	3	16,7	5	27,8	18	100
		Çocuk	10	10,9	22	23,9	40	43,5	20	21,7	92	100
	Erkek	Yetişkin	11	20	12	21,8	12	21,8	20	36,4	55	100
		Çocuk	9	6,4	36	25,7	73	52,1	22	15,7	140	100
Ev ortamı	Kadın	Yetişkin	8	29,6	6	22,2	9	33,3	4	14,8	27	100
		Çocuk	13	34,2	5	13,2	12	31,6	8	21,1	38	100
	Erkek	Yetişkin	3	15,8	0	0	6	31,6	10	52,6	19	100
		Çocuk	13	25	16	30,8	13	25	10	19,2	52	100
Kamusal Alanlar	Kadın	Yetişkin	3	12,5	5	20,8	6	25	10	41,7	24	100
		Çocuk	13	30,2	8	18,6	3	7	19	44,2	43	100
	Erkek	Yetişkin	6	18,2	4	12,1	3	9,1	20	60,6	33	100
		Çocuk	13	25	7	13,5	5	9,6	27	51,9	52	100
Vatan için mücadele alanları	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	1	6,3	2	12,5	9	56,3	4	25	16	100
		Çocuk	0	0	0	0	6	100	0	0	6	100
S: Frekans, %, Nispi frekans												

2019 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde yetişkin aktörlerin erkekler lehine belirgin biçimde daha fazla bağlamsal çeşitlilik içinde sunulması, toplumsal cinsiyetin mekân üzerinden yeniden üretildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre yaklaşık 1,8 kat daha fazla farklı bağlamla ilişkilendirilmesi, erkeklerin toplumsal yaşamın farklı alanlarında hareket eden, etkin ve merkezî özneler olarak kurgulandığını; kadınların ise daha sınırlı ve belirli mekânlarla ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün yalnızca eylemler ve roller aracılığıyla değil, mekânsal temsiller yoluyla da pekiştirildiğini ortaya koymaktadır.

Bağlam türlerine göre dağılım incelendiğinde, erkek yetişkinlerin özellikle doğa, açık alan ve spor sahası ile vatan için mücadele alanlarında yoğun biçimde temsil edilmesi, erkekliğin güç, hareket, dayanıklılık ve kamusal sorumlulukla özdeşleştirildiği hegemonik erkeklik kurgusunu yeniden üretmektedir. Connell'in (2005) hegemonik erkeklik yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür temsiller erkekliği kamusal alanın ve kolektif mücadelenin "doğal" öznesi olarak konumlandırmaktadır. Buna karşılık kadın yetişkinlerin en çok ev ortamında temsil edilmesi, kadınlığın bakım, düzen ve özel alanla ilişkilendirilen rollerle sınırlandırıldığını göstermektedir. Kergoat'nın (2015) vurguladığı kamusal/özel alan

ayrımı, bu görsel temsiller aracılığıyla ders kitaplarında yeniden üretilmekte; kamusal alan erkeklere, özel alan ise kadınlara aitmiş gibi sunulmaktadır.

Çocuk aktörlere ilişkin bulgular da benzer bir örüntüye işaret etmektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre yaklaşık 1,4 kat daha fazla farklı bağlamla ilişkilendirilmesi, erkek çocukların erken yaşlardan itibaren daha geniş bir mekânsal hareket alanına sahip özneler olarak temsil edildiğini göstermektedir. Erkek çocukların özellikle doğa, açık alan ve spor sahaları ile kamusal alanlarda daha fazla yer alması, erkekliğin hareket, keşif ve dış mekânla ilişkilendirilmesine hizmet etmektedir. Buna karşılık kız çocukların görece daha sınırlı bağlamlarda temsil edilmesi, onların kamusal alandaki varlığının ikincil ve denetimli olduğu yönünde örtük bir anlam üretmektedir. Toplumsal Öğrenme Kuramı'na göre, bu tür tekrar eden temsiller çocukların hangi mekânların ve rollerin "kendilerine uygun" olduğunu öğrenmelerinde belirleyici rol oynamaktadır (Bussey ve Bandura, 1999).

Ev ortamının kadınlarla, vatan için mücadele alanlarının ise bütünüyle erkeklerle ilişkilendirilmesi, ders kitaplarındaki görsellerin geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını güçlü biçimde sürdürdüğünü göstermektedir. Alışveriş mekânlarının dahi erkeklerle daha fazla ilişkilendirilmesi, kadınların gündelik yaşam ve tüketim pratikleriyle özdeşleştirildiği yaygın toplumsal kabullerin bu görsellerde tersine çevrilmediğini, aksine erkek merkezli bir kamusal görünürlüğün baskın olduğunu düşündürmektedir. Türkiye'de ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar da erkeklerin kamusal alanlarda, kadınların ise ev içi bağlamlarda daha sık temsil edildiğini ortaya koymakta; bu durumun toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini meşrulaştırıcı bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır (Tanrıöver, 2003; Yorgancı, 2008).

Sınıf düzeyi ilerledikçe erkek temsilinin kadın temsiline göre artması, eğitim süreci boyunca çocukların giderek daha erkek egemen bir toplumsal dünya tasarımıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu durum, özellikle kız çocukları açısından kamusal alanda etkin kadın rol modellerle karşılaşma olasılığını azaltmakta ve geleceğe ilişkin mesleki ve toplumsal beklentileri dolaylı biçimde sınırlandırmaktadır. Görseller bu yönüyle yalnızca betimleyici değil, normatif bir işlev üstlenmekte; toplumsal cinsiyet rollerini mekân üzerinden doğal ve değişmez olarak sunmaktadır.

Sonuç olarak, 2019 ÖP kapsamında hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki görseller, kadın ve erkek toplumsal aktörleri farklı mekânlara yerleştirerek kamusal

alanın erkeklerle, özel alanın ise kadınlarla ilişkilendirildiği geleneksel toplumsal cinsiyet düzenini yeniden üretmektedir. Bu bulgular, eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir dönüşüm potansiyelini yeterince kullanamadığını ve mekânsal temsiller aracılığıyla eşitsizlikleri yeniden ürettiğini göstermektedir. 2019 ÖP kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde saptanan eylemler Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. 2019 ÖP Kapsamında Ders Kitaplarında İncelenen Görsellerde Saptanan Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Sıklığı

Eylemler	Katılımcılar		S1 (S)	S1 (%)	S2 (S)	S2 (%)	S3 (S)	S3 (%)	S4 (S)	S4 (%)	Toplam (S)	Toplam (%)
Oyun oynamak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	15	20	20	26,7	19	25,3	21	28	75	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	13	14,9	19	21,8	35	40,2	20	23	87	100
Özgeci Davranışlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	2	20	2	20	6	60	10	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	8	15,4	4	7,7	40	76,9	52	100
		Çocuk	0	0	0	0	5	62,5	3	37,5	8	100
Bağ bahçe işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	2	33,3	3	50	1	16,7	6	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	4	100	0	0	4	100
		Çocuk	0	0	3	50	2	33,3	1	16,7	6	100
Ev işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	20	4	80	0	0	5	100
		Çocuk	0	0	2	66,7	1	33,3	0	0	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	1	33,3	2	66,7	0	0	3	100
		Çocuk	0	0	2	100	0	0	0	0	2	100
Çiftlik, evcil hayvanlarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	2	66,7	0	0	1	33,3	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	1	25	0	0	3	75	4	100
Çalışmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	3	11,1	2	7,4	15	55,6	7	25,9	27	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	4	5,6	5	7	29	40,8	33	46,5	71	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	7	100	7	100
		Çocuk	9	25,7	3	8,6	11	31,4	12	34,3	35	100
	Erkek	Yetişkin	6	15	23	57,5	0	0	11	27,5	40	100
		Çocuk	10	20	10	20	22	44	8	16	50	100
Çocuklarla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	7	30,4	4	17,4	5	21,7	7	30,4	23	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	5	27,8	2	11.1	2	11.1	9	50	18	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Araç kullanmakla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	1	50	0	0	1	50	2	100
	Erkek	Yetişkin	4	44,4	2	22,2	0	0	3	33,3	9	100
		Çocuk	1	14,3	4	57,1	2	28,6	0	0	7	100
	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler		Çocuk	0	0	0	0	13	41,9	18	58,1	31	100
	Erkek	Yetişkin	1	50	1	50	0	0	0	0	2	100
		Çocuk	1	3	0	0	14	42,4	18	54,5	33	100
Ders çalışmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	33,3	0	0	2	66,7	3	100
		Çocuk	0	0	7	50	7	50	0	0	14	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	100	2	100
		Çocuk	7	26,9	7	26,9	5	19,2	7	26,9	26	100
Avlanmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Para ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	1	20	3	60	1	20	5	100
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	14,3	6	85,7	7	100
		Çocuk	0	0	3	50	2	33,3	1	16,7	6	100
Şiddet ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
Şiddete uğramak ile ilgili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
El işleri ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	3	100	0	0	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
Ev içi etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	2	40	0	0	2	40	1	20	5	100
		Çocuk	3	23,1	0	0	5	38,5	5	38,5	13	100
	Erkek	Yetişkin	1	10	0	0	9	90	0	0	10	100
		Çocuk	2	11,1	4	22,2	10	55,6	2	11,1	18	100
Hayal kurmak ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100
		Çocuk	0	0	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	5	50	1	10	1	10	3	30	10	100
Tehlike ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	2	100	2	100
		Çocuk	2	50	0	0	0	0	2	50	4	100
	Erkek	Yetişkin	1	20	0	0	0	0	4	80	5	100
		Çocuk	1	20	0	0	3	60	1	20	5	100
Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	4	40	0	0	6	60	10	100
		Çocuk	0	0	4	11,4	12	34,3	19	54,3	35	100
	Erkek	Yetişkin	4	20	4	20	1	5	11	55	20	100
		Çocuk	3	8,3	0	0	16	44,4	17	47,2	36	100
Hediye vermek ile ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
Hediye almak ile ilgili eylemler	Kadın	Yetişkin	0	0	0	0	2	100	0	0	2	100
		Çocuk	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100
		Çocuk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teknolojik alet kullanmakla	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	7	50	1	7,1	5	35,7	1	7,1	14	100
	Erkek	Yetişkin	1	10	3	30	5	50	1	10	10	100
		Çocuk	4	26,7	3	20	2	13,3	6	40	15	100

ilişkili eylemler												
Duygularla ilişkili eylemler	Kadın	Yetişkin	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
		Çocuk	4	40	1	10	5	50	0	0	10	100
	Erkek	Yetişkin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Çocuk	0	0	1	14,3	6	85,7	0	0	7	100
S: Frekans, %, Nispi frekans												

2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplardaki görsellerde, toplumsal aktörler *oyun oynamak ile ilişkili eylemler* (top oynamak, ip atlamak, kar topu oynamak, gemi yüzdürmek, kurşun askerlerle oynamak, salıncakta sallanmak gibi), *sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemler* (dans etmek, enstrüman çalmak, eğlence mekanlarına gitmek, zeybek oynamak, davul/zurna çalmak, sinemaya gitmek, cirit oynamak), *ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemler* (piknik yapmak, bir şeyler aramak, dışarıda oturmak, yürüyüşe çıkmak, yolculuk etmek, doğada vakit geçirmek), *çalışmak ile ilişkili eylemler* (elma satmak, kiraz satmak, öğretmenlik yapmak, fırında çalışmak, postacılık yapmak, hindi satmak, demircilik yapmak, balıkçılık yapmak, laboratuvarda çalışmak, doktorluk yapmak), *özgeci davranışlarla ilişkili eylemler* (kahramanlık sergilemek, devrilecek treni durdurmak, çocuk kurtarmak, yardım toplamak, yardım etmek, birini boğulmaktan kurtarmak, sokak hayvanlarını beslemek, vatanı korumak için savaşmak), *okul içi etkinliklerle ilişkili eylemler* (bayrak törenine katılmak, arkadaşlarını bir konuda bilgilendirmek, derse katılmak/dinlemek, sınıf müzesi hazırlamak, okula gitmek), *ev içi etkinliklerle ilişkili eylemler* (yemek yemek, arkadaşlarla toplanmak, birlikte oturmak, uyumak, ellerini yıkamak, birini ziyaret etmek), *ders çalışmak ile ilişkili eylemler* (ders çalışmak, kitap okumak, yazı yazmak, proje yapmak), *çocuklarla ilişkili eylemler* (bebek bakmak, bebek/çocuk taşımak, çocuğa sarılmak, masal anlatmak, çocuğu yatırmak, çocuğa hikâye anlatmak/öğüt vermek), *teknolojik alet kullanmakla ilişkili eylemler* (bilgisayar kullanmak, teleskop kullanmak, büyüteç, televizyon izlemek, tablet kullanmak, radyo dinlemek) ve *duygularla ilişkili eylemler* (korkmak, ağlamak, sinirlenmek, şaşırmak, gülmek, küsmek, sevinmek, dalgın olmak, şaşırmak, kızmak, üzülmek) gibi eylemlerle ilişkilendirilmiştir.

2019 Türkçe ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal aktörlerin ilişkilendirildiği eylemler, toplumsal cinsiyetin yalnızca dilsel düzeyde değil, görsel anlatılar aracılığıyla da sistematik biçimde üretildiğini

göstermektedir. Görsellerde oyun, sanatsal ve sportif etkinlikler, ev dışı faaliyetler, çalışma, özgeci davranışlar, okul içi etkinlikler, ev içi pratikler, ders çalışma, çocuklarla ilgilenme, teknoloji kullanımı ve duygularla ilişkili eylemler gibi geniş bir eylem repertuvarı sunulmakla birlikte, bu eylemlerin toplumsal aktörlere dağılımı belirgin bir cinsiyetlendirme içermektedir.

Oyun oynamakla ilişkili eylemlerde yalnızca çocukların temsil edilmesi ve erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha yüksek temsil oranına sahip olması, erkek çocukların oyun, hareket ve rekabetle daha güçlü biçimde özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu durum, alanyazında erkek çocukların daha aktif, fiziksel ve dış mekân odaklı etkinliklerle ilişkilendirildiğini ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir. Dilsel verilerde erkek çocukların spor ve hareketle ilişkili yüklemlerle daha sık temsil edilmesi, görsel bulgularla paralellik göstermekte ve bu temsillerin çoklu kipler aracılığıyla pekiştirildiğini düşündürmektedir.

Sanatsal ve sportif etkinliklerle ilişkili eylemlerde erkeklerin (yetişkin + çocuk) kadınlara kıyasla daha yüksek temsile sahip olması, sanat ve sporun dahi erkeklik üzerinden kodlandığını göstermektedir. Erkek yetişkinlerin bu bağlamda belirgin biçimde öne çıkması, dilsel çözümlemede erkeklerin sanat, kültür ve spor alanlarında daha çeşitli mesleki ve eylemsel kimliklerle temsil edilmesiyle örtüşmektedir. Bu durum, erkeklerin kamusal görünürlüğünün yalnızca üretim ve otoriteyle değil, kültürel alanlarla da ilişkilendirilerek genişletildiğini göstermektedir (Connell, 2005).

Ev dışı etkinliklerle ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre iki kat daha fazla temsil edilmesi, kamusal alanın erkeklerle özdeşleştirildiği geleneksel mekânsal ayrımın eylem düzeyinde de sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır. Kergoat'nın (2015) kamusal/özel alan ayrımına ilişkin yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu temsiller erkeklerin hareket eden, dolaşan ve dış dünyayla ilişki kuran özneler olarak; kadınların ise daha sınırlı mekânsal pratiklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Dilsel çözümlemede erkeklere atfedilen "çalışmak", "yönetmek" ve "görev yapmak" gibi yüklemlerle bu görsel örüntü arasında güçlü bir tutarlılık bulunmaktadır.

Çalışmakla ilişkili eylemlerde yalnızca yetişkinlerin temsil edilmesi ve erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere kıyasla yaklaşık 2,6 kat daha fazla görünür olması, çalışma hayatının görsel olarak erkekleştirildiğini göstermektedir. Erkek yetişkinlerin

öğretmenlik, doktorluk, laboratuvarda çalışmak gibi mesleki eylemlerle ilişkilendirilmesi, dilsel çözümlemede saptanan meslek adlarının çeşitliliğiyle doğrudan örtüşmektedir. Bu durum, görsellerin dilsel düzeyde kurulan "erkek = çalışan/profesyonel özne" söylemini destekleyici bir işlev gördüğünü göstermektedir (Glick ve Rudman, 2010).

Özgeci davranışlarla ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin baskın biçimde temsil edilmesi, fedakârlık, kahramanlık ve koruyuculuk gibi değerlerin erkeklik üzerinden kurgulandığını ortaya koymaktadır. Erkeklerin "çocuk kurtarmak", "vatanı korumak için savaşmak" gibi yüksek risk ve güç içeren eylemlerle ilişkilendirilmesi, hegemonik erkeklik söyleminin görsel düzeyde yeniden üretildiğini göstermektedir (Connell, 2005). Dilsel verilerde erkek yetişkinlerin askerî ve güvenlik alanındaki meslek adlarıyla yoğun biçimde temsil edilmesi, bu görsel örüntüyü tamamlamaktadır.

Ev içi etkinliklerde çocukların yetişkinlere kıyasla daha fazla temsil edilmesi ve erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek oranda yer alması, geleneksel kalıpların kısmen esnediğine işaret etmektedir. Benzer biçimde çocuklarla ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin de önemli bir oranda temsil edilmesi, bakım emeğinin yalnızca kadınlara özgü olmadığına dair sınırlı ama dikkat çekici bir görsel açılım sunmaktadır. Ancak bu temsillerin görece düşük sıklıkta kalması, alanyazında vurgulanan norm-dışı temsillerle örtüşmektedir (Koenig, 2018).

Teknolojik alet kullanımıyla ilişkili eylemlerde erkek yetişkinlerin kadın yetişkinlere göre on kat daha fazla temsil edilmesi, teknolojinin güçlü biçimde erkeklikle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, dilsel çözümlemede erkeklerin bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarına ilişkin meslek adlarıyla daha sık temsil edilmesiyle doğrudan örtüşmektedir. Böylece teknoloji hem dilsel hem görsel düzeyde erkekliğin doğal bir uzantısı olarak sunulmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, görsellerde yetişkin erkeklerin kadınlara kıyasla yaklaşık 2,7 kat daha fazla eylemle ilişkilendirilmesi, erkeklerin anlatının asli ve hareketli özneleri olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Kadın yetişkinlerin daha sınırlı sayıda ve belirli eylem türleriyle temsil edilmesi, dilsel çözümlemede saptanan ev içi ve bakım odaklı yüklemlerle büyük ölçüde tutarlıdır. Çocuklar düzeyinde kız ve erkek çocukların benzer eylemlerle ilişkilendirilmesi görece daha dengeli bir tablo sunsa da erkek çocukların niceliksel üstünlüğü ve bazı eylem

alanlarında (oyun, ders çalışma, teknoloji) öne çıkması, toplumsal cinsiyet kalıplarının erken yaşlardan itibaren üretildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, görsel eylem temsilleri ile dilsel eylem ve yüklem temsilleri arasında güçlü bir süreklilik bulunmaktadır. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, yalnızca sözcükler aracılığıyla değil, eylemler, mekânlar ve görsel anlatılar yoluyla da yeniden üretilmekte; bu çoklu temsil biçimleri çocuklara toplumsal cinsiyet rollerini "doğal" ve "olağan" olarak öğretmektedir (Kress ve van Leeuwen, 2006; van Leeuwen, 2008). Bu durum, ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğini dönüştürücü bir araç olmaktan çok, mevcut eşitsizlikleri pekiştiren normatif metinler olarak işlediğini göstermektedir.

5.4. İNCELENEN KİTAPLARDAKİ ADLANDIRMA ve YÜKLEME STRATEJİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI TARTIŞILMASI

1936, 1989 ve 2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda adlandırma stratejisine ilişkin veriler dört ana ulamda (cins adlar, kişi adları (gerçek+kurmaca), akrabalık ilişkisi belirten adlar, meslek adları) incelenmiştir. Değişimin dönemler arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için elde edilen sıklıklara istatistiksel testler uygulanmıştır. Cins adlar ulamındaki dönemler arasındaki değişim Tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27. Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Cins Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi

Cins Adlar					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	59 (%22,4)	18 (%6,8)	153 (%58)	34 (%12,9)	264
1989	117 (%31,8)	39 (%10,6)	136 (%37)	76 (%20,7)	368
2019	15 (%11,1)	31 (%23)	63 (%46,7)	26 (%19,3)	135

Adlandırma stratejisi kapsamında incelenen ders kitaplarında saptanan cins adlar ulamında, dönemler arasındaki dağılım anlamlı farklılık göstermiştir (χ^2=59,03, df=6, p<0,001; V=0,22). Post-hoc çözümlemesinde 1936'da erkek yetişkin ulamının beklenen değerin anlamlı şekilde üzerinde olduğu (artık ↑), 2019'da ise kadın çocuk ulamının yükseldiği görülmüştür. Erkek yetişkinler, incelenen tüm dönemler boyunca

en yüksek temsil oranına sahip toplumsal aktörler olarak öne çıkmakta; bu oranlar %37 ile %58 arasında değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte, 2019 döneminde sıklıkta görece bir azalma gözlemlenmiştir. Kadın yetişkinler, 1989 döneminde %31,8 ile en yüksek temsil oranına ulaşmış, ancak 2019 dönemi itibarıyla bu oran %11,1'e gerilemiştir. Çocuklara ilişkin veriler ise dönemler arasında dalgalı bir sıklık göstermektedir. 2019 döneminde, kız çocuklarının temsil oranı ilk kez erkek çocuklarının üzerine çıkarak sırasıyla %23 ve %19,3 olarak gerçekleşmiştir. Bulgular, tüm dönemlerde erkek yetişkinlerin cins adlar (genel ulamsal dilsel kaynaklar ve kapsayıcı sözcükler 'adam, adamlar' gibi) aracılığıyla ders kitaplarında daha çok adlandırıldığını göstermektedir. Ayrıca, 1936'daki erkek merkezli dilsel çerçevenin 2019'da çocuk merkezliliğe kaydığını göstermektedir. Benzer şekilde, Dejene (2017) de çalışmasında kadınların erkeklere kıyasla ders kitaplarında cins adlarla daha az ilişkilendirildiğini bulgulamıştır.

Adlandırma stratejisi kapsamında incelenen ikinci ulam olan kişi adlarının (gerçek+kurmaca) dönemler arasındaki değişimi aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 28. Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Kişi Adları Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi

Kişi adları (toplam)					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	7 (%1,4)	85 (%16,8)	183 (%36,1)	232 (%45,8)	507
1989	125 (%5,5)	879 (%39)	320 (%14,2)	928 (%41,2)	2252
2019	145 (%14,6)	138 (%13,9)	526 (%53,1)	181 (%18,3)	990
a) **Gerçek**					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	1 (%0,9)	0 (%0)	106 (%99,1)	0 (%0)	107
1989	73 (%22,7)	0 (%0)	232 (%72,3)	16 (%5)	321
2019	106 (%23,5)	15 (%3,3)	323 (%71,5)	8 (%1,8)	452
b) Kurmaca					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	6 (%1,5)	85 (%21,3)	77 (%19,3)	232 (%58)	400
1989	52 (%2,7)	879 (%45,5)	88 (%4,6)	912 (%47,2)	1931
2019	39 (%7,2)	123 (%22,9)	203 (%37,7)	173 (%32,2)	538

Kişi adlarında üç dönem arasında oldukça güçlü bir fark vardır (χ^2=797,69, df=6, p<0,001; V=0,60). 1936'da erkek çocuk adları baskınken (artık ↑), 1989'da kız çocuk adlarında belirgin bir artış (artık ↑) gözlenmiştir. 2019'da ise öne çıkan grup

erkek yetişkinlerdir (artık ↑). Kişi adları gerçek ve kurmaca karakterin toplamı olarak değerlendirildiğinde, 1936 ve 1989 dönemlerinde, erkek çocuklar sırasıyla %45,8 ve %41,2 oranlarıyla en yüksek temsil düzeyine ulaşan toplumsal aktörler olmuştur. Buna karşılık, kadın yetişkinlerin temsili 2019 döneminde belirgin bir artış gösterse de (%14,6) erkek yetişkinlerin sıklığına (%53,1) göre oldukça düşüktür. 2019 döneminde, erkek yetişkinler %53,1 oranıyla en baskın temsil edilen toplumsal aktörler olma konumunu sürdürmüştür. Özellikle erkek yetişkinlerin sürekli olarak kişi adlarında yüksek oranda temsil edilmesi erkeklerin birey olarak kitaplardaki görünürlüğünün daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkeklerin ders kitaplarında daha görünür olduğu bulgusu alan yazındaki çalışmalarla koşutluk göstermektedir (Yorgancı, 2008; Ruddick, 2010; Gharbavi ve Mousavi, 2012; Çeçen, 2015; Özer ve diğerleri, 2019; Norova, 2020)

Gerçek kişilere gönderimde bulunan kişi adları dönemsel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (χ^2=56,69, df=6, p<0,001; V=0,23). Post-hoc sonuçları 1936'da kişilere gönderimde bulunan kişi adlarının neredeyse tümünün erkek yetişkinlere ait olduğunu; 2019'da ise kadın yetişkin oranının anlamlı biçimde arttığını ortaya koymuştur (artık ↑). Gerçek karakterler bağlamında değerlendirildiğinde, erkek yetişkinler tüm dönemlerde %71,5'in üzerinde en yüksek temsil oranlarıyla yer almakta, bu durum ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin ataerkil bir yapıda yeniden üretildiğini göstermektedir. Erkeklerin ders kitaplarında tarihe yön verenler ve bilim insanları gibi gerçek kişilere gönderimde bulunan temsiller aracılığıyla sunulduğu çeşitli çalışmalarda bulgulanmıştır (Sadker ve Zittleman, 2016; Murray ve diğerleri, 2022) Kadın yetişkinlerin temsili 2019 döneminde %23,5'e ulaşarak önceki dönemlere kıyasla kısmi bir artış göstermiş olsa da bu oran hâlâ erkek yetişkin temsiline göre oldukça sınırlıdır. Benzer şekilde, Dejene (2017) çalışmasında, kadınların tarihsel anlatıda temsil edilmediğini belirtmektedir. Çocukların temsili ise tüm dönemlerde düşük düzeyde kalmıştır.

Kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları açısından fark oldukça büyüktür (χ^2=533,30, df=6, p<0,001; V=0,52). 1989'da kız çocuk adlarının beklenenin çok üzerinde olduğu (artık ↑), 2019'da ise erkek yetişkin adlarının yeniden yükseldiği saptanmıştır. Kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları açısından bakıldığında ise 1936 ve 1989 dönemlerinde erkek çocuklar sırasıyla %58 ve %47,2 oranlarıyla en

yüksek temsil edilen toplumsal aktörler olarak öne çıkmıştır. 2019 dönemine gelindiğinde ise erkek yetişkinler (%37,7) ve erkek çocuklar (%32,2) arasında daha dengeli bir dağılım gözlenmiştir. Aynı dönemde kız çocuklarının temsil oranı %22,9'a çıkarak önceki yıllara göre bir artış göstermiştir. Kurmaca kişilere gönderimde bulunan kişi adları bağlamında, 1936 dönemi hariç diğer dönemlerde kız ve erkek çocuklarının temsili daha dengeli görünmektedir. Bu bulgu, diğer bir deyişle kız ve erkek çocuklarının dengeli temsili Karintzaidis ve diğerleri'nin (2016) bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Bu durum, kurmaca anlatılarda cinsiyet temsiline dair belirli bir çeşitlenmenin başladığını göstermekle birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından hala erkek merkezli bir yapıdan tam anlamıyla uzaklaşılamadığını ortaya koymaktadır. Bulgular hem gerçek hem de kurmaca karakterlerin temsillerinde toplumsal olarak erkeklerin belirgin biçimde baskın olduğunu, çocukların ve özellikle kadınların ise sınırlı oranlarda temsil edildiğini göstermektedir.

Akrabalık ilişkisi belirten adlar aracılığıyla gerçekleşen adlandırmaların dönemler arasındaki değişimi aşağıda Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29. Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Akrabalık İlişkisi Belirten Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi

Akrabalık İlişkisi Belirten Adlar					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	103 (%27,9)	12 (%3,2)	198 (%53,7)	56 (%15,2)	369
1989	205 (%42,8)	27 (%5,6)	204 (%42,6)	43 (%9,0)	479
2019	168 (%50)	28 (%8,3)	112 (%33,3)	28 (%8,3)	336

Akrabalık ilişkisi belirten adların dönemler arası değişimi anlamlı bulunmuştur (χ^2=57,54, df=6, p<0,001; V=0,27). 1936'da erkek yetişkinlerin akrabalık ilişkisi belirten adlarla kullanım sıklığı baskınken (artık ↑); 2019'da kadın yetişkinlere ilişkin akrabalık adları artmıştır (artık ↑). Akrabalık ilişkisi belirten adların kullanımına ilişkin veriler, ders kitaplarında bireylerin aile içi roller aracılığıyla nasıl temsil edildiğine dair önemli toplumsal cinsiyet göstergeleri sunmaktadır. 1936 yılında erkek yetişkinler %53,7 oranıyla en yüksek temsile sahip grup olarak öne çıkarken, kadın yetişkinlerin oranı %27,9'da kalmakta, çocuk grupları ise oldukça düşük oranlarla temsil edilmektedir (kadın çocuk %3,2; erkek çocuk %15,2). Bu dağılım, geleneksel aile yapısında erkek yetişkinlerin merkezî otorite figürü olarak konumlandırıldığını ve

kadınların ikincil rollerle sınırlandığını göstermektedir. 1989 yılına gelindiğinde, kadın yetişkinlerin temsili %42,8'e yükselerek erkek yetişkinlerle neredeyse eşitlenmiştir (%42,6). Bu durum, aile içi rollerin sunumunda kadınların daha görünür hâle gelmeye başladığını göstermekle birlikte, kadın çocukların (%5,6) ve erkek çocukların (%9) hâlâ düşük oranlarda temsil edilmesi, çocukların aile bağlamındaki rollerinin sınırlı biçimde kurgulandığını ortaya koymaktadır. 2019 yılında ise kadın yetişkinler %50 oranında temsil edilerek en yüksek orana ulaşmış, erkek yetişkinlerin temsili %33,3'e gerilemiştir. Bu değişim, aile içi rollerin sunumunda kadınların daha baskın bir konumda yer almaya başladığını ve bakım/emek gibi alanların kadınlarla özdeşleştirildiği söylemsel bir temsili yansıtmaktadır. Kız ve erkek çocukların eşit oranlarla (%8,3) temsil edilmesi ise olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte, çocukların aile içi temsilde yine de düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

Genel olarak bu veriler, ders kitaplarında aile ilişkileri bağlamında toplumsal cinsiyet rollerinin zamanla dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Erkek merkezli geleneksel yapının 2019 itibarıyla kısmen dengelendiği görülse de kadınların daha çok annelik ile ilişkili bakım ve ailevi sorumluluklarla ilişkili biçimde temsil edilmesi, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Ders kitaplarında kadının daha çok 'anne ve bakım verici' gibi aile içi temsillerle sunulması diğer çalışmalarla koşutluk göstermektedir (Tanrıöver, 2003; Ruddick, 2010; Kılıç ve Eyüp, 2011; Abbas ve diğerleri, 2012; Kitiş Çınar, 2013; Islam ve Asandullah, 2018; Sarıtaş ve Şahin, 2018).

Bu bulgular, TUİK (2021) verileriyle de koşutluk göstermektedir. TÜİK (2021) verilerine göre, cinsiyet eşitsizliğinin en fazla görüldüğü alan çocuk bakımıdır. Bu işin %94,4'ü kadınlar tarafından yapılırken, erkeklerin katkısı sadece %2,3'tür. %3,3 oranında ise bu iş hanehalkı ferdi olmayanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu veriler, Türkiye'de çocuk bakımının neredeyse tamamen kadınların sorumluluğu olarak görüldüğünü ve erkeklerin bu alandaki katılımının son derece sınırlı olduğunu göstermektedir.

Çocuk bakımındaki bu belirgin cinsiyet eşitsizliği, toplumsal cinsiyet rollerinin en keskin biçimde gözlemlendiği alanlardan biridir. Kadınların annelik rolüyle özdeşleştirilmesi ve bakım verme sorumluluğunun kadınlara yüklenmesi, bu eşitsizliğin temel nedenlerinden biridir. Ayrıca, çocuk bakımının süreklilik gerektiren

ve duygusal emek içeren bir iş olması, bu alandaki cinsiyet eşitsizliğinin boyutlarını daha da derinleştirmektedir. Erkeklerin çocuk bakımındaki payının sadece %2,3 olması, babalık rolünün Türkiye'de hala büyük ölçüde ekonomik destek sağlama ile sınırlı olduğunu ve bakım verme sorumluluğunun bu rolün bir parçası olarak görülmediğini düşündürmektedir (TÜİK, 2021). Bu bağlamda ders kitaplarındaki toplum cinsiyete ilişkin söylemin değişmesi toplumsal düzeyde dönüşüm yaratma potansiyeli açısından önemlidir.

Meslek belirten adlar aracılığıyla gerçekleşen adlandırmaların dönemler arasındaki değişimi aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 30. Adlandırma Stratejisi Kapsamında İncelenen Meslek Belirten Adlar Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi

Meslek Belirten Adlar					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	9 (%3,9)	1 (%0,4)	218 (%94)	4 (%1,7)	232
1989	42 (%13,2)	2 (%0,6)	270 (%84,9)	4 (%1,3)	318
2019	25 (%10,3)	0 (%0)	201 (%83,1)	16 (%6,6)	242

Meslek belirten adların dönemler arasındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlıdır (χ^2=30,55, df=6, p<0,001; V=0,16). 1936'da erkek yetişkin temsili belirgindir; 1989'da kadın yetişkin meslek temsilleri artmıştır (artık ↑). 2019'da yeniden erkek egemenliği görülse de oranlar 1936'ya göre daha dengelidir. Tablodaki verilerin dönemsel dağılımı, mesleklerin toplumsal cinsiyete dayalı temsiline dair belirgin bir eşitsizliği ortaya koymaktadır. 1936 döneminde erkek yetişkinler %94 oranında temsil edilerek meslekle özdeşleştirilen neredeyse tek toplumsal grup haline gelirken, kadın yetişkinlerin temsili yalnızca %3,9'da kalmıştır. Erkek çocukların %1,7, kız çocukların ise %0,4 oranında temsil edilmesi, mesleklerin yalnızca yetişkin erkeklerle ilişkilendirildiğini ve toplumsal cinsiyet rollerinin bu alanda son derece belirgin biçimde ayrıştırıldığını göstermektedir. 1989 dönemine gelindiğinde kadın yetişkinlerin temsili %13,2'ye yükselmiş olsa da erkek yetişkinler hâlâ %84,9 oranla mesleki alanın baskın toplumsal grubu olmaya devam etmektedir. Bu artış, kadınların meslek alanında görünürlüğünde sınırlı bir ilerlemeyi gösterse de temsil oranlarındaki büyük fark, cinsiyet temelli işbölümünün hâlâ güçlü biçimde ders kitaplarında yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Kadın ve erkek çocukların temsili ise düşük düzeyde

kalmaktadır. 2019 verileri ise, mesleki temsilde erkek yetişkinlerin hâlâ %83,1 gibi yüksek bir oranda baskın olduğunu ortaya koyarken, kadın yetişkinlerin temsili %10,3'e gerilemiştir. Bu düşüş, önceki döneme kıyasla kadınların mesleki kimliklerle ilişkilendirilmesinde bir gerileme olduğunu göstermektedir. Erkek çocukların %6,6 oranında temsil edilmesi, mesleklerin hâlâ ağırlıklı olarak erkeklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Kız çocukların mesleki temsili ise tamamen ortadan kalkmıştır (%0), bulgular kız çocuklarının toplumsal üretim süreçlerine dâhil edilme potansiyellerinin söylemsel olarak dışlandığını göstermektedir.

Genel olarak bu veriler, ders kitaplarında mesleklerin cinsiyetlendirilmiş bir biçimde sunulduğunu ve erkeklerin, özellikle yetişkin erkeklerin, meslekî kimliklerin neredeyse tek temsilcisi olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Kadınların ve çocukların meslekle ilişkilendirilme düzeylerinin oldukça düşük olması, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ciddi bir temsil sorunu olduğunu ortaya koymakta; mesleki rollerin erkek merkezli söylemler aracılığıyla yeniden üretildiğini ve bu durumun toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının pekişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Asan, 2006; Ruddick, 2010; Kılıç ve Eyüp, 2011; Sarı, 2011; Gharbavi ve Mousavi, 2012; Kitiş Çınar, 2013; Toçi ve Aliu, 2013; Islam ve Asandullah, 2018; Sarıtaş ve Şahin, 2018; Tsai, 2020; Sönmez ve Dikmenli, 2021).

Ders kitaplarında saptanan meslek ve işgücüne katılım ile ilişkili bu bulgular, TUİK bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Kadınların eğitim düzeyinde son yıllarda kayda değer ilerlemeler kaydedilmiştir. 25 yaş ve üzeri kadınlarda en az bir eğitim düzeyini tamamlama oranı, 2008'de %72,6 iken 2020'de %87,7'ye yükselmiştir. Ancak üniversite mezunu kadın oranı (%19,9) erkeklere (%24,4) kıyasla hâlâ düşük seviyededir (TÜİK, 2020). Bu fark, özellikle yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin devam ettiğini göstermektedir.

Kadınların işgücüne katılım oranı (%26,3) erkeklerin (%59,8) neredeyse yarısıdır. Yükseköğretim mezunu kadınlarda işgücüne katılım (%65,6) belirgin bir artış gösterse de kadınların %19,5'i yarı zamanlı çalışmakta ve bu durum istikrarsız istihdam koşullarını yansıtmaktadır (TÜİK, Hanehalkı İşgücü Araştırması 2020). Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların ekonomik katılımını önemli ölçüde etkilemektedir. 3 yaş altı çocuğu olan 25-49 yaş grubundaki kadınların istihdam oranı %25,2 iken, bu oran erkeklerde %85,5'tir.

İncelenen ders kitaplarında meslek adlandırmaları, kadınların karar alma ve yönetsel yetki içeren konumlardaki temsillerinin son derece sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, yalnızca niceliksel bir eksikliğe değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet temelli işbölümünün söylemsel düzeyde yeniden üretimini göstermektedir. Kadın aktörlerin yönetimsel konumlardan dizgesel biçimde dışlanması, mesleki alanın hiyerarşik yapılanmasında erkekleri doğal ve olağan liderlik konumlarında konumlandırırken, kadınları destekleyici, yardımcı görevlerle özdeşleştirmektedir. Bu söylemsel kurgunun, öğretim materyallerinde süreklilik kazanması, toplumsal güç ilişkilerinin erken yaşlardan itibaren eğitsel araçlar aracılığıyla içselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bulgular, TÜİK (2020) verileriyle örtüşmektedir. TÜİK'e (2020) göre, kadınların siyasi ve kamusal alandaki temsiliyeti sınırlıdır. Kadın milletvekili oranı 2007'de %9,1 iken 2021'de %17,4'e yükselmiş; büyükelçi kadın oranı ise 2011'de %11,9'dan 2021'de %26,5'e çıkmıştır. Ancak yönetici konumlarındaki kadın oranı (%19,3) hala düşük seviyededir (TÜİK, Hanehalkı İşgücü Araştırması 2020). Bu veriler, kadınların karar alma düzeneklerine katılımında ilerleme olsa da yeterli olmadığını göstermektedir.

1936, 1989 ve 2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda yükleme stratejisine ilişkin veriler iki ana ulamda (yüklemler, sıfatlar ve sıfat-fiiller) incelenmiştir. Yüklemler, sıfatlar ve sıfat-fiiller ulamındaki dönemler arasındaki değişim aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 31. Yükleme Stratejisi Kapsamında İncelenen Yüklemler, Sıfatlar ve Sıfat-Fiiller Ulamının Dönemler Arasındaki Değişimi

Yüklemler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	64 (%15,92)	28 (%6,97)	191 (%47,51)	119 (%29,60)	402
1989	107 (%25,72)	97 (%23,32)	100 (%24,04)	112 (%26,92)	416
2019	39 (%18,66)	45 (%21,53)	98 (%46,89)	27 (%12,92)	209
Sıfatlar, sıfat-fiiller					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	29 (%14,87)	19 (%9,74)	106 (%54,36)	41 (%21,03)	195
1989	42 (%24,56)	23 (%13,45)	72 (%42,11)	34 (%19,88)	171
2019	21 (%18,75)	21 (%18,75)	54 (%48,21)	16 (%14,29)	112

1936, 1989 ve 2019 ÖP'lerine göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yükleme stratejisi kapsamında yüklemler kapsamında, dönemler arası değişim istatistiksel olarak anlamlıdır (χ^2=98,47, df=6, p<0,001; V=0,35). 1936'da eylemlerin öznesi belirgin biçimde erkek yetişkinlerdir; 1989'da kadın çocuk ulamında anlamlı artış (artık ↑) gözlenmiştir; 2019'da ise özne konumu yeniden erkek yetişkinlere dönmüştür (artık ↑). Erkek yetişkinler 1936 (%47,51) ve 2019 (%46,89) dönemlerinde mutlak biçimde baskın konumda yer almakta, bu durum ataerkil söylemin dilsel temsili üzerinden yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. 1989'da bu oran %24,04'e gerileyerek yüklemler kapsamındaki temsilin kadın (yetişkin) ve erkek (yetişkin) açısından neredeyse eşitlenmesine neden olmaktadır. Kadın yetişkinler ise 1936'da %15,92 iken 1989'da %25,72'ye ulaşmış; 2019'da ise %18,66'ya düşmüştür. Kız çocuklar ise 1936'da yalnızca %6,97 oranında temsil edilirken 1989'da %23,32'ye, 2019'da ise %21,53'e yükselmekte; böylece yaklaşık üç kat artış göstermektedir. Buna karşılık erkek çocukların temsili 1936'daki %29,60 oranından 2019'da %12,92'ye düşmüş; bu da çocuk aktörler üzerinden toplumsal cinsiyet rollerinde önemli bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Özellikle 1989 yılı, tüm grupların sıklık açısından temsilinde %24–26 aralığında yer almasıyla görece eşitlikçi bir yapı sunmaktadır.

Sıfat ve sıfat-fiil kullanımı bağlamında da dönemler arası değişim anlamlıdır (χ^2=13,48, df=6, p=0,036; V=0,12). 1989'da kadın yetişkinler için kullanılan sıfat ve sıfat-fiillerin arttığı (artık ↑), 2019'da ise sıfat dağılımının yeniden erkek yetişkinler çerçevesinde şekillendiği (artık ↑) görülmüştür. Erkek yetişkinler, her üç dönemde de en sık oranda sıfatlarla ilişkilendirilen toplumsal aktörler olmaktadır; ancak 1989'da sıklık açısından gerileme olmaktadır (1936: %54,36; 2019: %48,21). Kadın yetişkinlerin sıfatlarla temsili ise 1936'da %14,87 iken 1989'da %24,56'ya yükselmekte, ancak 2019'da %18,75'e gerileyerek sınırlı bir gelişme göstermektedir. Kadın çocukların sıfatlarla temsili ise artış eğilimi sergilemektedir. 1936'da %9,74 iken 1989'da %13,45'e, 2019'da ise %18,75'e ulaşmaktadır. 2019'da dikkat çeken bir diğer bulgu ise kız çocukların sıfatlarla ilişkilendirilme oranının hem kadın yetişkinlerle eşitlenmesi hem de erkek çocukların (%14,29) önüne geçmesidir. Erkek çocukların ise sıfat ve sıfat-fiillerle ilişkilendirilme sıklığı üç dönem boyunca düzenli bir düşüş göstermiştir (1936: %21,03, 2019: %14,29).

Bu niceliksel bulguların niteliksel karşılıkları da söz konusudur. 1936'da kadın yetişkinler büyük ölçüde ev içi rollerle sınırlandırılmış, sıfatlarla da fiziksel ve edilgen niteliklerle tanımlanmaktadır. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla koşutluk göstermektedir (Arslan, 2000; Esen ve Bağlı, 2002; Hameed, 2014; Lee, 2014; Aydın, 2019). 1989'da kadınlara cephane taşımak, mühendis olmak gibi kalıpyargısal olmayan eylemlerle ilişkilendirilmekte; ancak geleneksel roller de korunmaktadır. 2019'da ise geleneksel annelik görevleri ile sınırlı mesleki başarılar iç içe sunularak ikili bir kadın temsili oluşturulmaktadır ("ödül kazanmak", "birincilik elde etmek", "araştırma yapmak", "çalışmalar yapmak"). Kız çocuklara ilişkin dilsel stratejiler de benzer biçimde ev içi etkinliklerden bilimsel etkinliklere doğru evrilmekte; özellikle 2019'da "evde iş yapmak", "bilgisayar öğretmek hoşuna gitmek", "kendini öğretmen gibi hissetmek", "araştırma yapmak" gibi yüklemlerle ve "akıllı (bıdık)" gibi sıfatlarla entelektüel potansiyelleri vurgulanmaktadır. 2019 döneminde, kadınlarla ilişkilendirilen eylemler ve sıfatlar kalıpyargısal olmayan temsilleri içerse de temsil sıklıkları erkeklere kıyasla oldukça azdır. Batur (2010) da çalışmasında kadınlara yönelik temsillerin daha çağdaş fakat erkeklere oranla daha az olduğunu bulgulamaktadır.

Ders kitaplarında saptanan kadınlarla ilişkili eylemler TÜİK (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Türkiye'de ev işleri, belirgin bir toplumsal cinsiyet eşitsizliği sergilemektedir. TÜİK 2021 verileri, Türkiye'de ev içi işlerin büyük çoğunluğunun kadınlar tarafından yapıldığını açıkça ortaya koymaktadır. İncelenen 14 farklı ev içi iş ulamının 11'inde kadınların payı %80'in üzerindedir. Buna karşılık, erkeklerin belirgin şekilde öne çıktığı sadece iki ulam bulunmaktadır: küçük bakım, onarım, tamir işleri (%65,2) ve aylık faturaların ödenmesi (%74,1). Bu genel görünüm, Türkiye'de ev içi işlerin cinsiyete dayalı bir ayrışma gösterdiğini ve kadınların ev içi iş yükünün erkeklere göre çok daha fazla olduğunu göstermektedir.

Günlük ev işleri ulamında, kadınların payının en yüksek olduğu işler arasında yemek yapma (%85,4), çamaşır yıkama (%85,6), bulaşık yıkama (%85,6), evin günlük toplanması ve temizlenmesi (%85,4) ve sofranın kurulup kaldırılması (%84,8) yer almaktadır. Bu veriler, günlük ve düzenli olarak yapılması gereken ev işlerinin neredeyse tamamının kadınlar tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Erkeklerin bu işlerdeki payı ise oldukça düşüktür: yemek yapma (%10,8), çamaşır yıkama (%11,0),

bulaşık yıkama (%11,8), evin günlük toplanması ve temizlenmesi (%11,1) ve sofranın kurulup kaldırılması (%12,7) (TÜİK, 2021).

Bu bulgular, Türkiye'de geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin günlük ev işleri üzerindeki güçlü etkisini ortaya koymaktadır. Kadınların, ev içi alanla özdeşleştirilen ve süreklilik gerektiren işlerde baskın rol oynaması, toplumsal cinsiyet normlarının gündelik yaşamdaki yansımalarından biridir. Ayrıca, bu işlerin çoğunun günlük olarak tekrarlanması gereken işler olduğu düşünüldüğünde, kadınların ev içi iş yükünün sadece nitelik olarak değil, nicelik olarak da erkeklerden çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Erkek yetişkinlerin temsili ise üç dönem boyunca güçlü, üretken ve otoriter eylemlerle tanımlanmakta "fethetmek", "görev almak", "kanun yapmak", "asker olmak", "roman yazmak" gibi yüklemlerle ilişkilendirilmektedir. Sıfatlar da buna koşut olarak "kahraman", "bilge", "yiğit", "çalışkan" gibi olumlayıcı niteliklerle inşa edilmektedir. Erkek çocuklar 1936'da "çift sürmek", "asker olmak", "şoför olmayı istemek" gibi eylemlerle etkin ve dışa dönük olarak temsil edilirken; 1989'da duygusal ve gündelik eylemlerle ("ağlamak", "yardım etmek") daha çeşitli biçimde temsil edilmektedir. 2019'da ise erkek çocuk temsili görece sınırlanmakta; daha az çeşitli yüklem ve sıfatla ilişkilendirilmektedir. Erkekler dilsel olarak daha etkin ve olumlu eylemlerle ve sıfatlarla ilişkilendirilmiştir. Esen ve Bağlı (2002) de çalışmasında erkeklerin kamusal alan ve eylemlerle daha çok ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Aydın (2019), çalışmasında kadınların ev içi eylemlerle, erkeklerin ise 'avlanma, balık tutma' gibi ev dışı eylemlerle temsil edildiğini vurgulamaktadır. Van Leeuwen'e göre (1995), maddesel eylemler toplumsal aktörlerin "yapma" fiilleri üzerinden temsilini kapsamaktadır; maddesel eylemler etkileşimli (örneğin birine yardım etmek) veya etkileşimsiz (örneğin yalnız yürümek) biçimlerde ortaya çıkabilir. Özellikle düşük statülü aktörlerin söylemde eylemleri sıklıkla etkileşimsiz biçimde sunularak toplumsal etkileri görünmez kılınmaktadır. Bu çalışmanın bulguları da benzer bir örüntü sergilemektedir. İncelenen ders kitaplarında kadın aktörler, ağırlıklı olarak etkileşimsiz maddesel eylemler ile ilişkilendirilmiş; bu temsil biçimi, kadınların toplumsal etki alanının söylemsel düzeyde en aza indirgendiği bir işlev üstlenmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, TÜİK (2021) verileri ile örtüşmektedir. TÜİK (2021) verileri, finansal ve bakım işlerinde erkeklerin daha etkin rol aldığını göstermektedir.

Aylık faturaların ödenmesinde erkeklerin payı %74,1 iken, kadınların payı %21,2'dir. Benzer şekilde, küçük bakım, onarım, tamir işlerinde erkeklerin payı %65,2 iken, kadınların payı sadece %9,6'dır. Bu veriler, ev dışında gerçekleştirilen veya teknik beceri gerektiren işlerde erkeklerin daha etkin rol aldığını göstermektedir. Faturaların ödenmesi gibi finansal işlerin ve tamir, bakım gibi teknik işlerin erkekler tarafından üstlenilmesi, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin bir yansımasıdır. Erkeklerin kamusal alanla ve teknik becerilerle özdeşleştirilmesi, bu işlerdeki paylarının yüksek olmasını açıklamaktadır.

Sonuç olarak, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline ilişkin dönemsel değişim, kadınlar ve çocukların görünürlüğü bakımından yapısal dengesizlikleri ve kısmi dönüşümleri göstermektedir. Adlandırma stratejileri bağlamında, 1936 dönemi bulguları, gerçek karakterler bağlamında %99,1 oranla erkeklerin görünürlüğünü yansıtmaktadır. 1989 dönemi ise kadın yetişkin temsili açısından %22,7 oranıyla kısmi bir iyileşme sunmakta, özellikle kurmaca karakterlerde kız çocukların %45,5 oranında ön plana çıkmaktadır. 2019 yılına gelindiğinde, bazı olumlu gelişmelere rağmen kalıcı temsil sorunlarının sürdüğü görülmektedir.

Gerçek karakterlerde kadın yetişkinlerin temsili %23,5'e yükselmiş ve akrabalıkla ilişkili adlarda kadınların %50 oranında temsil edilmesiyle görece bir denge sağlamaktadır. Ancak aynı dönemde kız çocukların meslek adlarıyla ilişkilendirilmemesi (%0), onların toplumsal üretim ve kamusal rollerden dışlandığını göstermektedir. Ayrıca, gerçek karakterlerde erkek yetişkinlerin %71,5 oranında temsil edilmesi, erkek merkezli söylemin sürekliliğine göstermektedir.

Mesleki temsiller ise toplumsal cinsiyet temelli bir ayrışmaya dayanmaktadır. Erkek yetişkinler çeşitli mesleklerle ilişkilendirilirken kadınlar daha çok toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla ilişkili mesleklerle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda 1989 dönemi, kadın yetişkinlerin kamusal alanda görünürlüğü açısından görece en ilerici dönem olarak öne çıkarken; 2019, kız çocukların meslek alanındaki temsil eksikliğiyle dikkat çeken bir gerileme sunmaktadır.

Yükleme stratejileri açısından değerlendirildiğinde, 1989 yılı hem niceliksel hem niteliksel anlamda toplumsal cinsiyet dengesi açısından görece en eşitlikçi dönem olarak öne çıkarken, 1936 yılı geleneksel cinsiyet rollerinin üretildiği dönem olmaktadır. 2019 yılı ise bir yandan kız çocukların güçlendiği, diğer yandan erkek

yetişkinlerin baskın konumlarını yeniden pekiştirdiği, dolayısıyla "uçların keskinleştiği" bir tabloyu yansıtmaktadır. Erkek çocukların temsili ise her iki ulamda (yüklem ve sıfat) sürekli bir azalma göstermiştir. Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen yüklem ve sıfatlar değerlendiğinde, toplumsal cinsiyet rollerinin hem yeniden üretildiği hem de kısmi olarak dönüştüğü bir söylemsel alan sunmaktadır. Kadın ve kız çocuklara dair olumlu gelişmeler gözlemlense de erkek yetişkinlerin dilsel temsildeki baskın konumlarının büyük ölçüde sürdüğü; erkek çocukların ise görünürlük açısından gerilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ders kitaplarının yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet ideolojisinin yeniden üretimi açısından da önemli bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır.

5.5. İNCELENEN KİTAPLARDAKİ GÖRSELLERİN KARŞILAŞTIRMALI TARTIŞILMASI

1936, 1989 ve 2019 ÖP kapsamında incelenen kitaplarda görsellere ilişkin veriler dört ana ulamda (karakterler (gerçek+kurmaca), renkler, bağlam, eylemler) incelenmiştir. Görsellerde saptanan karakterlere (gerçek+kurmaca) ilişkin dönemler arasındaki değişim aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 32. İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerin Dönemler Arasındaki Değişimi

Gerçek karakterler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0 (%0)	0 (%0)	3 (%100)	0 (%0)	3
1989	2 (%28,6)	3 (%42,9)	2 (%28,6)	0 (%0)	7
2019	31 (%21,4)	22 (%15,2)	70 (%48,3)	22 (%15,2)	145
Kurmaca Karakter					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	32 (%7,9)	55 (%13,5)	185 (%45,5)	135 (%33,2)	407
1989	65 (%10,1)	201 (%31,4)	89 (%13,9)	286 (%44,6)	641
2019	75 (%8,3)	298 (%32,9)	183 (%20,2)	349 (%38,6)	905
Karakterler (toplam)					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	32 (%7,8)	55 (%13,4)	188 (%45,9)	135 (%32,9)	410
1989	67 (%10,3)	204 (%31,5)	91 (%14)	286 (%44,1)	648
2019	106 (%10,1)	320 (%30,5)	253 (%24,1)	371 (%35,3)	1050

1936, 1989 ve 2019 ÖP'lerine göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında yer alan görseller incelendiğinde, görsellerdeki karakterlerin dağılımda belirgin bir dönemsel farklılık vardır. Gerçek kişilere gönderimde bulunan görseller ulamında kadın temsili 2019'da yükselmiştir. Gerçek kişilere gönderimde bulunan görsellerin temsiline bakıldığında, 1936 yılında yalnızca erkek yetişkinlerin (%100) yer aldığı görülmektedir. Bu dönemdeki görsellerde kadınlara ilişkin gerçek kişilere gönderimde bulunan görseller saptamamaktadır. 1989'da sınırlı sayıda kadın (yetişkin) temsili gözlemlenmiş ve kadın oranı %28,6'ya yükselmiştir. 2019'da ise toplam 145 gerçek kişilere gönderimde bulunan görsellerin 31'i kadın yetişkin, 22'si kız çocuk olmak üzere 53 kadın karakter saptanmış; böylece toplamda %36,6'lık bir kadın temsiline ulaşılmıştır. Dönemler ilerledikçe kadın temsil oranı artsa da erkekler kitaplarda gerçek kişilere gönderimde bulunan görsellerdeki kişilerle daha çok ilişkilendirilmiştir.

Kurmaca karakterlere gönderimde bulunan görsellerde ise 1989'da kız çocuk temsili belirgin biçimde artmıştır. Kız çocuk oranı 1936'daki %13,5 düzeyinden 2019'da %32,9'a yükselerek yaklaşık 2,4 oranında artış göstermiştir. Kadın yetişkinlerin kurmaca temsili ise görece durağandır (1936: %7,9; 2019: %8,3). Buna karşın erkek yetişkin temsili %45,5'ten %20,2'ye gerilemiştir. Erkek çocuklar ise 2019'da %38,6 ile kurmaca karakterler arasında en çok temsil edilen grup olmuştur. Bu bulgu, görsellerdeki kurgusal anlatının genellikle erkek çocuklar üzerinden yapıldığını göstermektedir.

1936, 1989 ve 2019 ÖP kapsamında incelenen ders kitaplarında, görsellerdeki karakterlerin dağılımda belirgin bir dönemsel farklılık vardır (χ^2=151,65, df=6, p<0,001; V=0,38). 1936'da erkek yetişkin aktörler baskındır (artık ↑). 2019'da kız çocuk temsillerinde anlamlı artış görülmüştür (artık ↑). Tüm karakterlere ilişkin veriler kadın temsilinde belirgin bir artışı göstermektedir. 1936'da kadın yetişkinler %7,8, kız çocuklar ise %13,4 oranında temsil edilirken, bu oranlar 2019'da sırasıyla %10,1 ve %30,5'e yükselmiştir. Yine de erkek (yetişkin+çocuk) ulamlarıyla karşılaştırıldığında bu temsil düşük kalmaktadır. Erkek yetişkin oranı 1939'da %45,9'dan, 2019'da %24,1'e gerilemiş, erkek çocuklar ise %32,9'dan %35,3'e yükselerek 2019'da en çok temsil edilen toplumsal aktör hâline gelmiştir. Bulgular, incelenen görsellerde, çocuk

karakterler üzerinden yeni bir toplumsal cinsiyet yapısının oluşmaya başladığını göstermektedir.

2019 dönemine ait görsellerdeki gerçek ve kurmaca karakterin toplamı incelendiğinde, bulgular erkek egemenliğinin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Tüm karakterlerde (gerçek+kurmaca) erkeklerin (yetişkin+çocuk) toplam payı %59,4 iken, kadınlar (yetişkin+çocuk) %40,6 oranında temsil edilmiştir. Ayrıca kadın temsillerindeki artış ise kız çocuklarının temsilindeki artıştan kaynaklanmaktadır. Gerçek karakterlerde bu oran %63,4 erkek, %36,6 kadın şeklindedir. Kurmaca karakterlerde ise %58,8 erkek ve %41,2 kadın dağılımı göze çarpmaktadır. Kız çocuklar %30,5 oranıyla temsil bulurken, erkek çocuklar da %35,3 ile toplamda en çok temsil edilen gruptur. Bu bağlamda, görsellerdeki karakterler bağlamında, erkek temsilinin niceliksel olarak daha fazla olduğu, kız çocuk erkek çocuk temsilinin ise kısmen dengeli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları alan yazındaki diğer çalışmalarla koşutluk göstermektedir (Karasiak, 2010; Karintzaidis ve diğerleri, 2016; Özdemir 2018: Norova, 2020).

Bebek doğduğu andan itibaren, "toplumsal cinsiyetine uygun" oyuncak ve renk seçimi yapılmaktadır (Sönmez ve Dikmenli, 2021). Bu bağlamda görsellerdeki renkler ve toplumsal ilişkisini incelemek önem kazanmaktadır. 1936, 1989 ve 2019 ÖP'lerine göre hazırlanan kitaplarda yer alan görseller incelendiğinde, 1936 yılında pembe rengin, yalnızca kadın aktörlerle ilişkilendirildiği saptanmıştır. Gerek kadın yetişkin gerekse kız çocuklarda %100 oranında kullanılan bu renk, kadınsılığın temsiline sıkı sıkıya bağlı bir simge olarak işlev görmektedir ($p<0,001$; V orta; 1989'da kız çocuk kırmızı/pembe ↑). Erkek çocuklarda ise hiç kullanılmamıştır. Sönmez ve Dikmenli de çalışmasında kız çocukları ve kadınların pembe başta olmak üzere açık ve canlı tonlu renklerle bütünleştirildikleri belirtmektedir (Sönmez ve Dikmenli, 2021). Buna karşılık 2019 yılında pembe renk kullanımında bir değişim yaşanmış; pembe renk erkek çocuklarla ve erkeklerle de ilişkilendirilmeye başlamıştır. Kız çocuklarda pembe hâlâ baskın (%54,2) olsa da incelenen kitaplarda artık sadece kadınlarla ilişkilendirilen bir renk olmadığı söylenebilir.

Mavi, 1936'da çoğunlukla erkeklere ilişkilendirilmiştir ($p<0,001$; V orta; 2019'da erkek çocuk mavi ↑; kadınlarda ise yalnızca %1–4). Sönmez ve Dikmenli (2021) de çalışmasında, ders kitaplarında erkeklerin genellikle mavi veya koyu renkli

tonlarda ilişkilendirildiği bulgulamıştır. Ancak 2019'da hazırlanan kitaplar incelendiğinde, bu durum değişmektedir. Kadın yetişkinlerde mavi kullanım oranı %34,8'e yükselmiş; erkek çocuklarda ise %41,2 oranıyla en sık kullanılan renk olmaya devam etmiştir. Bu çalışmanın bulguları mavi rengin toplumsal cinsiyet sınırlarını aşan bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır.

1936'da siyah renk, erkek karakterlerde yoğun biçimde kullanılmıştır (erkek çocuk: %92,9; erkek yetişkin: %55,6) ve yalnızca koyu tonlarla sınırlı kalmıştır. Kadın aktörlerde ise siyahın kullanımı oldukça sınırlı olmuştur. Kırmızı, 1936'da kadınlarla özdeşleştirilmiş ve hem kadın yetişkinlerde hem de kız çocuklarda %100 oranında kullanılmıştır. 2019 itibarıyla bu renk tüm toplumsal gruplarda daha dengeli bir biçimde dağılmıştır: Kız çocuklarda %43,5, erkek çocuklarda ise %35,9 oranında kullanılmıştır. Bu değişim, kırmızı rengin "kadına özgü" bir simge olmaktan çıkarak ortaklaşa bir estetik göstergede dönüştüğünü göstermektedir. 2019 yılına ait veriler, renklere ilişkin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kısmen sürdüğü yine de renklere ilişkin kalıpyargısal temsillerin değişmeye başladığını göstermektedir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınların (yetişkin+çocuk) ve erkeklerin (yetişkin+çocuk) ilişkilendirildiği doğa/açık alan, ev, kamusal alan, vatan mücadelesi ve alışveriş gibi farklı bağlamlardaki dönemler arası değişim Tablo 33'te gösterilmektedir.

Tablo 33. İncelenen Görsellerdeki Bağlamın Dönemler Arasındaki Değişimi

Bağlam					
Doğa/Açık Alan Temsili					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	16 (%8)	20 (%10)	106 (%53,3)	57 (%28,6)	199
1989	18 (%7)	84 (%32,7)	41 (%16,0)	112 (%43,7)	255
2019	18 (%4,7)	92 (%24,1)	55 (%14,4)	140 (%36,8)	305
Ev Ortamı					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	4 (%13,8)	4 (%13,8)	13 (%44,8)	8 (%27,6)	29
1989	20 (%20,8)	29 (%30,2)	11 (%11,5)	36 (%37,5)	96
2019	27 (%19,9)	38 (%27,9)	19 (%14,0)	52 (%38,2)	136
Kamusal Alanlar					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	2 (%3,3)	14 (%22,9)	23 (%37,7)	22 (%36,1)	61
1989	22 (%10,0)	65 (%29,5)	24 (%10,9)	100 (%45,5)	211
2019	24 (%14,5)	43 (%25,9)	33 (%19,9)	52 (%31,3)	152

Vatan Mücadele Alanları					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0 (%0)	0 (%0)	12 (%100)	0 (%0)	12
1989	0 (%0)	2 (%15,4)	9 (%69,2)	2 (%15,4)	13
2019	0 (%0)	0 (%0)	16 (%72,7)	6 (%27,3)	22
Alışveriş Mekanları					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	4 (%26,7)	2 (%13,3)	6 (%40)	4 (%26,7)	16
1989	1 (%16,7)	0 (%0)	3 (%50)	2 (%33,3)	6
2019	2 (%20)	2 (%20)	3 (%30)	3 (%30)	10

Doğa/açık alan temsilleri dönemler arasında belirgin bir fark göstermiştir (χ^2 = 109,20, df = 6, p <0,001; V orta). Bu farklılaşma 1936'da yetişkin erkeklerin fazla temsil edilmesi (artık ↑) ve 1989'da çocukların belirgin biçimde görünür olmasını (artık ↑) içermektedir.1936 döneminde doğa/açık alanlar ağırlıklı olarak erkek yetişkinlerin (%53,3) temsil alanı olarak kodlanmakta, kadın yetişkinler ise yalnızca %8 oranında bu mekânlara yerleştirilmektedir. 2019'da bu oranın kadınlar için anlamlı biçimde artmadığı (%4,7) görülmekle birlikte, çocuk karakterlerin 1989 ve 2019 dönemlerinde doğa/açık alanla daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ev ortamı bağlamı ile ilişkili temsiller anlamlı ölçüde değişmiştir (χ^2 = 19,73, df =6, p =0,003; V küçük). Bu bağlamda 1989 ve 2019 dönemlerinde kadın ve kız çocukların yanı sıra erkek çocukların daha yüksek oranlarda yer aldığı görülmektedir (artık ↑). 1936 dönemi dışında, ev ortamı bağlamıyla kadınların erkeklere göre daha çok ilişkilendirildiği söylenebilir (kadın (yetişkin) 1936'da %13,8 iken, 2019'da %19,9). Çocuklar için ise daha dengeli bir dağılım saptanmıştır.

Kamusal alan bağlamında ise erkek egemenliğinin en belirgin biçimde sürdüğü görülmektedir (χ^2 = 29,92, df = 6, p <0 ,001; V küçük). Fark, özellikle 1936 döneminde yetişkin ve çocuk erkeklerin kamusal alanda yoğunlaşmasıyla ilişkilendirilebilir (artık ↑). 2019 döneminde erkek yetişkinler %19,9, erkek çocuklar ise %31,3 oranında temsil edilmekte; bu da toplamda %51,2'lik bir oranı göstermektedir. 1989 döneminde ise kadınların (yetişkin) ve erkeklerin (yetişkin) kamusal alanla ilişkili görsellerle ilişkilendirilmesi daha dengeli görünmektedir (sırasıyla %10; %10,9). Bulgular, kadınların daha çok ev içi, ev içi rollerle ilişkilendirildiği erkeklerin ise daha çok ev dışında kamusal alanla ilişkilendirildiği kalıpyargısının ders kitaplarında sürdürüldüğünü bulgulayan alan yazındaki diğer çalışmalarla koşutluk göstermektedir

(Esen ve Bağlı, 2002; Tanrıöver, 2003; Asan, 2006; Abbas ve diğerleri, 2012; Táboas-Pais ve Rey-Cao, 2012).

Görsellerdeki vatan mücadele alanları bağlamında, sıklıklar düşük olduğundan Fisher ve Monte Carlo testi uygulanmıştır. Sonuçlar sınırda anlamlılık düzeyindedir. Buna rağmen tüm dönemlerde temsil yalnızca erkek aktörler üzerinden gerçekleşmiştir; kadınlar bu bağlamda hiç görünmemiştir (tam yokluk). Tüm dönemlerde erkeklerin temsili en yüksek sıklığa sahiptir. 1989'da ise iki kız çocuğun temsiliyle sınırlı bir temsil bulunmaktadır. Ancak 2019'da toplumsal aktörler olarak kadınların (yetişkin+çocuk) bu bağlamla ilişkilendirilmemesi, mücadele ve savunmaya ilişkin görsel anlatılarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiğini açık biçimde göstermektedir.

Alışveriş mekanları gibi ticari alan temsilleri incelendiğinde, dönemler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 1,89$, df = 6, p = 0,93). 1936'da alışveriş alanları daha çok kadınlara atfedilmiş (%40), 2019'da ise bu alan tüm toplumsal aktörler arasında dengeli biçimde paylaşılmıştır (her grupta %20–30 aralığında). Bu bulgu, TÜİK verileriyle koşutluk göstermektedir. TÜİK (2021) verilerine göre, günlük/haftalık gıda alışverişinde görev dağılımı diğer işlere göre daha dengeli görünmektedir. Bu işte kadınların payı %46,7 iken, erkeklerin payı %49,1'dir. %4 oranında ise bu iş hanehalkı ferdi olmayanlar tarafından yapılmaktadır. Alışveriş, incelenen ev içi işler arasında toplumsal cinsiyet dağılımının en dengeli olduğu alandır. Bu durum, alışverişin hem ev içi hem de ev dışı alanla ilişkili olması ve hem kadınlar hem de erkekler tarafından üstlenilebilecek bir iş olarak görülmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, alışverişin toplumsal bir etkinlik olarak da değerlendirilebilmesi, bu alandaki toplumsal cinsiyet dağılımının daha dengeli olmasına katkıda bulunmaktadır.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınların (yetişkin+çocuk) ve erkeklerin (yetişkin+çocuk) ilişkilendirildiği eylemler ve etkinliklerin dönemler arası değişimi Tablo 34'te gösterilmektedir.

Tablo 34. İncelenen Görsellerdeki Toplumsal Aktörlerle İlişkili Eylemlerin Dönemler Arasındaki Değişimi

Eylemler					
Oyun Oynamak					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	

1936	0	5 (%12,5)	0	35 (%87,5)	40
1989	0	29 (%43,3)	0	38 (%56,7)	67
2019	0	75 (%46,3)	0	87 (%53,7)	162
Ev İşleri					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	1 (%33,3)	1 (%33,3)	0	1 (%33,3)	3
1989	6 (%85,7)	1 (%14,3)	0	0	7
2019	5 (%38,5)	3 (%23,1)	3 (%23,1)	2 (%15,4)	13
Çalışmak					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	1 (%2,4)	0	38 (%90,5)	3 (%7,1)	42
1989	25 (%43,1)	0	33 (%56,9)	0	58
2019	27 (%27,6)	0	71 (%72,4)	0	98
Özgeci Davranışlar					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	6 (%13,0)	4 (%8,7)	26 (%56,5)	10 (%21,7)	46
1989	2 (%5,9)	3 (%8,8)	21 (%61,8)	8 (%23,5)	34
2019	1 (%1,4)	10 (%14,1)	52 (%73,2)	8 (%11,3)	71
Sanatsal/Sportif Faaliyetler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	1 (%8,3)	0	11 (%91,7)	0	12
1989	5 (%10,0)	14 (%28,0)	12 (%24,0)	19 (%38,0)	50
2019	7 (%5,3)	35 (%26,5)	40 (%30,3)	50 (%37,9)	132
Araç Kullanmak					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	2 (%13,3)	0	10 (%66,7)	3 (%20,0)	15
1989	1 (%6,3)	2 (%12,5)	11 (%68,8)	2 (%12,5)	16
2019	1 (%5,3)	2 (%10,5)	9 (%47,4)	7 (%36,8)	19
Okul İçi Etkinlikler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0	7 (%41,2)	0	10 (%58,8)	17
1989	0	62 (%43,4)	0	81 (%56,6)	143
2019	0	31 (%48,4)	2 (%3,1)	31 (%48,4)	64
Para ile İlişkili Eylemler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	4 (%28,6)	3 (%21,4)	6 (%42,9)	1 (%7,1)	14
1989	1 (%6,3)	7 (%43,8)	2 (%12,5)	8 (%37,5)	18
2019	5 (%25,0)	2 (%10,0)	7 (%35,0)	6 (%30,0)	20
El İşleri					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0	1 (%100)	0	0	1
1989	1 (%33,3)	2 (%66,7)	0	0	3
2019	0	3 (%75,0)	0	1 (%25,0)	4
Tehlike ile ilişkili eylemler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0	0	0	0	0

1989	3 (%23,1)	0	4 (%30,8)	9 (%46,2)	16
2019	2 (%18,2)	4 (%36,4)	5 (45,5)	0	11
Teknolojik alet kullanımı					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0	0	0	0	0
1989	2 (18,2)	6 (54,5)	1 (9,1)	3 (27,3)	12
2019	1 (3,3)	14 (46,7)	10 (33,3)	15 (50)	30
Duygularla ilişkili eylemler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	0	0	0	0	0
1989	0	0	0	0	0
2019	1 (5,6)	10 (55,6)	0	7 (38,9)	18
Çocuklarla ilişkili eylemler					
Dönem	**Kadın**		**Erkek**		**Toplam**
	Yetişkin	**Çocuk**	**Yetişkin**	**Çocuk**	
1936	6 (85,7)	0	1 (14,3)	0	7
1989	12 (80,0)	0	6 (20,0)	2 (6,7)	20
2019	23 (56,1)	0	18 (43,9)	0	41

Görsellerdeki eylemler, görsellerde toplumsal aktörler olarak kadın ve çocuklar ne yapıyor sorunu yanıtlamaktadır. 1936'dan 2019'a uzanan süreçte görsellerde çalışma yaşamı ve kahramanlık gibi yüksek statülü eylemlerde erkek yetişkinler daha çok temsil edilmekte ve dönemler arası değişim anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Çalışmak eylemini ve para ile ilişkili eylemleri içeren mesleki ve kamusal alan vurgusu yapan etkinliklerde erkek temsili, 1936'da %90,5 iken 2019'da %72,4 ile yüksek bir orana sahiptir. Nwachukwu ve Igwe, çalışmasında içerik ve görsellerdeki bu dengesiz temsillerin öğrencilerin kariyer seçimlerini etkileyebileceğini bulgulamaktadır (Nwachukwu ve Igwe, 2019). Özgecilik ve kahramanlık eylemlerinde ise erkek yetişkinlerin 2019'daki payı %73,2'ye ulaşmakta, kadın yetişkinlerin oranı yalnızca %1,4'te kalmaktadır. Benzer şekilde araç kullanımı ile ilişkili eylemlerle erkek temsili üç dönem boyunca belirgin olarak yüksektir. Bu bulgular, erkeklerin kamusal sorumluluk, cesaret ve liderlikle özdeşleştirildiği ataerkil bir söylemin görsellerde de sürdüğünü göstermektedir (Damayanti, 2014; Hameed, 2014; Norova, 2020).

Görsellerde kadınların ev işleri, çocuk bakımı ve el işleri gibi alanlarda temsil oranları 1936'dan itibaren yüksek seyretmektedir. Özellikle ev işleri 1989'da %85,7 gibi çarpıcı bir kadın temsiline sahiptir. 2019'da erkeklerin bu alanda temsili artmış ve kadınların oranı %61,6'ya düşmüş olsa da kadınlar hâlen baskın konumdadır. Çocuklarla ilişkili eylemler de benzer şekilde kadınlara özgülenmiştir (1936: %85,7,

2019: %56,1). Ayrıca 2019'da duygularla ilişkili eylemler ("ağlamak", "korkmak") %55,6 oranında kız çocuklarla ilişkilendirilmektedir. Lee (2014) de çalışmasında benzer şekilde kadınların duygusal ve edilgen olarak temsil edildiğini bulgulamıştır (Lee, 2014).

İncelenen görsellerde çocuk temsilleri, özellikle oyun, sanat, okul ve teknoloji gibi alanlarda daha eşitlikçi temsil bulmaktadır. Oyun oynama eylemlerinde kız çocuklar 1936'da yalnızca %12,5 oranında temsil edilirken, bu oran 2019'da %46,3'e çıkmaktadır. Sanatsal ve sportif etkinliklerde 2019 itibarıyla tüm gruplar %26–38 aralığında yer alarak toplumsal cinsiyet açısından temsil dengesi sağlanmaktadır. Teknoloji kullanımına ilişkin eylemlerde ise toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir dönüşüm dikkat çekmedir. 2019'da kadın (yetişkin) temsilinin sıklığı düşük olsa da bu eylemin %46,7'si kız çocuklara ilişkilendirilmiş ve erkek çocuklarla (%50) neredeyse eşitlenmiştir. Ayrıca okul içi etkinliklerle ilişkili eylemlerde kız çocukların oranı üç dönem boyunca artarak 2019'da erkek çocuklarla eşit (%48,4) düzeye ulaşmaktadır.

Sonuç olarak, incelenen dönemlerdeki görsellerde, meslek, para kahramanlık ve araç kullanımı gibi güç ve iktidar alanlarında erkek temsili varlığını sürdürmektedir. Buna karşılık, kadınların temsili hâlâ duygular, bakım ve ev içi rollerle sınırlı kalmaktadır. Öte yandan, oyun, sanat, teknoloji ve okul gibi gündelik alanlarda çocuklar arasında toplumsal cinsiyet eşitliğine daha fazla yaklaşılmış; görsellerde özellikle kız çocukları edilgen temsilden etkin öznelliğe doğru kayda değer bir dönüşüm sergilemektedir. Ancak, kadın yetişkinlerin çalışmak ile ilgili eylemlerdeki görünürlüğünün 1989 dönemine göre 2019'da azaldığı; kadınların, sembolik değeri yüksek kahramanlık eylemlerinden neredeyse tamamen dışlandığı görülmektedir.

1936, 1989 ve 2019 ÖP'lerine göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsilini belirlemeyi amaçlayan bu tez çalışmasında ulaşılan sonuçlar bir sonraki bölümde sunulmaktadır.

SONUÇ

Ders kitapları, ÖP'lerin uygulanmasında öğretmen ve öğrencilere yön gösteren temel eğitim araçları olmanın ötesinde, toplumsal değerlerin nesiller arası aktarımında da önemli bir işlevi ideolojik bir aygıt olarak işlev görmektedir (Koenig, 2018). Bu bağlamda, ders kitapları yalnızca akademik bilgi sunmakla kalmamakta, hem belirli bir dönemde topluma yayılan genel söylemleri yansıtan kaynaklar hem de toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik normları yeni nesillere aktaran güçlü bir toplumsallaştırma aracı olarak rol oynamaktadır. Öğrencilere hem açık hem de örtük biçimde iletilen kültürel kodlardan biri de toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilidir. Geleneksel olarak kadınlar, ders kitaplarında ağırlıklı biçimde annelik, ev içi ve kadınlarla ilişkili kalıpyargı içeren mesleklerle temsil edilirken, erkekler iş yaşamı ve kamusal alanla ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bu tez çalışmasında 1936, 1989 ve 2019 ÖP'leri kapsamında hazırlanmış ilkokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin temsilin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, bu dönemlerde okutulan ilkokul her sınıf düzeyinden olmak üzere toplam 14 kitap amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Veri tabanında toplumsal cinsiyet temsilinin araştırılması temel amacına yönelik olarak aşağıda sunulan araştırma soruları belirlenmiştir.

1. İncelenen Türkçe ders kitaplarında, toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ile erkekler (yetişkin+çocuk), hangi dilsel kaynaklar aracılığıyla ve hangi toplumsal ulamlar ile ilişkili olarak temsil edilmektedir?
2. İncelen ders kitaplarında toplumsal aktörler olarak kadınlara (yetişkin+çocuk) ve erkeklere (yetişkin+çocuk) hangi özellikler ve nitelikler yüklenmektedir?
3. Görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ve erkekler (yetişkin+çocuk) nasıl temsil edilmektedir?
4. Toplumsal cinsiyete ilişkin temsillerde belirtilen dönemler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

5. İncelenen ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kapsayıcı bir eğitim aracı olarak mı tasarlanmakta, yoksa toplumsal cinsiyete ilişkin tarihsel ve kültürel kalıpyargıların yeniden üretildiği bir araç işlevi mi üstlenmektedir?

Araştırma sorularının yanıtlanmasında dilsel metinlerin çözümlenmesinde ESİ'nin bir yaklaşımı olan STY'nin adlandırma ve yükleme stratejileri araştırılmıştır. Görseller için ise ÇKESÇ kapsamında önerilen 5 adımlı araştırma çerçevesinden yola çıkarak görsellerdeki karakterler, renkler, bağlam ve eylemler incelenmiştir. Ayrıca, kullanılan dilsel kaynakların sıklıkları belirlenerek nitel bulgular, nicel bulgularla desteklenmiştir. Dönemler arasındaki değişimlerin anlamlı olup olmadığını saptamak için ise istatistiksel testlere başvurulmuştur.

Çalışmamızın 1. araştırma sorusu olan "İncelenen Türkçe ders kitaplarında, toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ile erkekler (yetişkin+çocuk), STY'nin hangi dilsel kaynaklar aracılığıyla ve hangi toplumsal ulamlar (kişi adları, akrabalık, meslekler, cins adlar) içinde temsil edilmektedir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla ders kitaplarında STY'nin önerdiği adlandırma stratejisi kapsamında toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen 'kişi adları (gerçek+kurmaca)", "cins adlar", "meslek belirten adlar", "akrabalık belirten adlar' incelenmiştir.

Adlandırma stratejisi kapsamında incelenen dilsel kaynaklar kapsamında, kadınlar (yetişkin), incelenen ders kitaplarında akrabalık ilişkileri ve kişi adları aracılığıyla temsiliyet kazanmakta; bu bulgular onların söylemsel varlığının daha çok özel alana ve aile içi rollere indirgendiklerini göstermektedir. Kadınlarla ilişkilendirilen gerçek karakterler incelendiğinde, 1936'da kadınlar %0,9 gibi düşük bir oranla temsil edilirken 2019'da %23,5'e ulaşmıştır. Bu dağılım aynı dönemde erkeklerin (yetişkin) yalnızca üçte biri düzeyindedir. Kadınlarla ilişkilendirilen kurmaca karakterler incelendiğinde ise kadın yetişkin temsili tüm dönemlerde %7,2'yi aşamamış, mesleki temsil ise 2019'da yalnızca %10,3 ile sınırlı kalmıştır. Bu durum, kadınların kamusal alandaki görünmezliğinin incelenen ders kitaplarında da pekiştirildiğini göstermektedir.

Kız çocuklarının temsili ise daha çok kurmaca kişi adları (%22,9) ve cins adlar (%23) üzerinden şekillenmekte; bu durum, gerçek karakterler aracılığıyla kitaplarda kurgulanmadıklarını (2019'da yalnızca %3,3) göstermektedir. Ayrıca, 2019'da kız çocuklarının meslek adlarıyla ilişkilendirilmemiştir. Ayrıca, kadınlar sıklık olarak az

ve erkeklere kıyasla daha az çeşitli meslekle ilişkilendirilmiştir. Bu durum, kız çocuklara yönelik rol model sunumunun ders kitaplarında yeterince sağlanamadığını ve toplumsal cinsiyet bağlamında bu durumun kız çocuklarının mesleki seçimlerini etkileyebileceği söylenebilir.

Buna karşın, erkek yetişkinler meslek (%83,1–94), gerçek kişi (%71,5–99,1) ve cins adlar (%46,7–58) ulamlarında yüksek oranda temsil edilmektedir. 2019 itibarıyla akrabalık ilişkileri bağlamında temsil düzeylerinde azalma görülse de kişi adlarında belirgin bir güçlenme saptanmıştır. Erkek çocuklar ise özellikle kurmaca metinlerde (%32,2) ve cins adlarda (%19,3) yoğun şekilde temsil edilmekte olup, gerçek kişi olarak görünürlükleri oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, erkek çocuklarının 2019'da meslekle ilişkilendirilmelerinde %6,6'ya ulaşan oran ve erkek yetişkinlerin meslek adlarındaki yüksek temsili, kız çocuklarla kıyaslandığında bu grubun mesleki temsillerle daha çok ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Dönemsel açıdan bakıldığında, 1936 döneminde toplumsal cinsiyet hiyerarşisi belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Dönemin koşulları değerlendirildiğinde örneğin kadın hareketinin küresel düzeyde henüz tam anlamıyla başlamamış olması bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Gerçek kişi adlarının %99,1'i erkek yetişkinlerden oluşmuş ve kadınlar akrabalık belirten adlarla bile düşük temsil göstermiştir. 1989 dönemin de ise göreceli ilerlemeler sunmuş, kadın yetişkinlerin gerek gerçek kişi (%22,7) gerekse meslek (%13,2) ulamlarında daha yüksek oranlarda temsil bulduğu saptanmıştır. Ayrıca kız çocukların kurmaca karakterlerdeki %45,5'lik temsili ile onların daha görünür olduğu söylenebilir. 2019 dönemi ise eşzamanlı olarak toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında hem ilerlemeleri hem de kalıpyargısal temsilleri barındırmaktadır. Kurmaca karakterlerde kız çocuklarının görünürlüğünün artması (%22,9) olumlu yönlerdir. Ancak kız çocukların meslekten tamamen dışlanması (%0), kadın yetişkinlerin ise akrabalık ilişkisi belirtilen adlarla gerçekleştirilen yüksek temsilinin yanında erkek yetişkinlerin gerçek kişi adlarıyla temsilinin yüksek olması (%71,5) bu ilerlemenin yüzeysel kalmasına neden olmaktadır.

Çalışmamızın 2. araştırma sorusu olan "İncelen ders kitaplarında toplumsal aktörler olarak kadınlara (yetişkin+çocuk) ve erkeklere (yetişkin+çocuk) hangi özellikler ve nitelikler yüklenmektedir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla ders

kitaplarında STY'nin önerdiği yükleme stratejisi kapsamında toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen "yüklemler", "sıfatlar ve sıfat-fiiller" incelenmiştir.

1936, 1989 ve 2019 ÖP'lerine göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan yükleme stratejilerinin (yüklemler, sıfatlar ve sıfat-fiiller) sıklığı incelendiğinde, yüklemler düzeyinde, erkek yetişkinler 1936 (%47,51) ve 2019 (%46,89) dönemlerinde daha yüksek oranda temsil edilmektedir. Kadın yetişkin temsili 1989'da %25,72 ile en yüksek temsil oranına ulaşmış, ancak 2019'da %18,66'ya gerilemiştir. Kız çocuklarının yüklemlerle ilişkilendirilmesi ise 1936'da yalnızca %6,97 olan oran, 2019'da %21,53'e ulaşarak yaklaşık üç kat artış göstermiştir. Buna karşılık erkek çocuk temsili sürekli azalmış ve 2019'da %12,92'ye kadar gerilemiştir. 1989 yılı, tüm toplumsal aktörlerin %24–26 oranında temsil edildiği en dengeli dönem olmaktadır.

Sıfat ve sıfat-fiillere ilişkin yüklemeler açısından da benzer bir dağılım gözlemlenmiştir. Erkek yetişkinler her üç dönemde de en yüksek oranla temsil edilen grup olmuştur (ör. 1936: %54,36; 2019: %48,21); ancak 1989'da bu oran %42,11'e gerilemiştir. Kadın yetişkinler ise sıfatlarla ilişkilendirilme oranı 1989'da %24,56 ile en yüksek seviyeye ulaşmış; 2019'da ise %18,75'e gerilemiştir. Kız çocuklarla ilişkilendirilen sıfatların oranı ise düzenli biçimde artarak 1936'da %9,74 iken 2019'da %18,75'e yükselmiştir. Erkek çocukların ise sıfatlarla ilişkilendirme oranı düşüş göstermiştir (1936: %21,03, 2019: %14,29). 2019'da kız çocukların ilişkilendirildiği sıfat/sıfat-fiil oranının hem kadın yetişkinlerle eşitlenmesi hem de erkek çocukların önüne geçmesi, dilsel temsildeki dönüşümün çocuklar üzerinden daha görünür hâle geldiğini göstermektedir. Yine de niceliksel olarak bir artış saptansa da niteliksel olarak kalıpyargısal temsillerin sürdürüldüğü söylenebilir.

Yükleme stratejilerine ilişkin çözümlemeler ise 1936 yılında kadın yetişkinlere ilişkin temsillerin ev içi roller ve edilgen niteliklerle sınırlı kaldığını, 1989'da kadın yetişkinlerin kamusal alana adım atan ve üretkenlik yüklenen toplumsal aktörlere dönüştüğünü; 2019'da ise kadınlara ilişkin hem geleneksel annelik rolleri hem de entelektüel başarılarını içeren temsillerin bir arada sunulduğunu göstermektedir. Kız çocuk temsilleri de benzer biçimde ev merkezli kurgunun yanında özellikle 2019'da "araştırma yapmak" gibi yüklemlerle güçlendirilmiş ve bireysel başarılarla tanımlanmıştır. Erkek yetişkinler ise her üç dönemde de otoriter, üretken ve kamusal eylemlerle temsil edilmiş; sıfatlar aracılığıyla da "kahraman", "çalışkan", "bilge" gibi

olumlu niteliklerle temsil bulmuşlardır. Erkek çocuklarda ise temsildeki çeşitlilik 1989'da artmış, ancak 2019'da belirgin şekilde daralmıştır.

Çalışmamızın 3. araştırma sorusu olan "Görsellerde toplumsal aktörler olarak kadınlar (yetişkin+çocuk) ve erkekler (yetişkin+çocuk) nasıl temsil edilmektedir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla ders kitaplarında ÇKESÇ kapsamında önerilen 5 adımlı çözümleme çerçevesi kapsamında toplumsal aktörlerle ilişkilendirilen 'karakterler, renkler, bağlam ve eylemler' incelenmiştir.

Görsellerde saptanan karakterler bağlamında, toplumsal aktörler olarak kadın karakterler (özellikle çocuklar) gerek kurmaca gerek gerçek karakterler aracılığıyla temsilde niceliksel olarak artmıştır. Kız çocukların temsili 1936'daki %13,4 düzeyinden 2019'da %30,5'e yükselmiş; bu da özellikle kız çocuklarının ders kitaplarında görseller aracılığıyla daha görünür kılındığını göstermektedir. 1936'da gerçek karakterlerle hiç temsil bulmayan kadınlar, 2019'da temsil bulmuştur. Görsellerde sunulan karakterler bağlamında, erkek yetişkin temsili 1936'dan 2019 dönemine uzanan süreçte azalan bir dağılım gösterse yine sıklık açısından yüksek oranlarla temsil bulmaktadır (1936'da %45,9, 2019'da %24). Buna karşılık erkek çocuklar, özellikle kurmaca karakterlerde %38,6 ile yüksek oranda temsil bulmaktadır; bu bulgu, ders kitaplarındaki görsellerde erkeklerin görünürlüğünü erkek çocuk temsilleri üzerinden sürdürdüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, 1936'dan 2019'a uzanan süreçte kadın temsili belirgin biçimde arttığı, ancak 2019 dönemi itibarıyla gerçek karakterleri barındıran görsellerde erkeklerin temsilin daha fazla olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplardaki görsellerdeki renkler çözümlendiğinde, 1936 döneminde, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının belirgin olduğu, pembe ve kırmızı gibi renklerin kadınlarla, mavi ve siyah gibi renklerin ise erkeklerle özdeşleştirildiği görülmektedir. 1989 döneminin geçiş dönemi niteliği taşırken, 2019 dönemi özellikle pembe ve mavi gibi kültürel olarak "cinsiyetlenmiş" renklerin hem kadınlarla hem erkeklerle ilişkilendirilmesi; siyahın açık tonlara evrilerek yumuşaması, görsel düzlemde renklerin kalıpyargısal temsillerinin değişmeye başladığını göstermektedir.

Görsellerdeki bağlamsal temsiller üzerinden yapılan çözümleme, toplumsal cinsiyetin mekânsal konumlandırma aracılığıyla da üretildiğini ortaya koymaktadır. Kadınlar, 1936 dönemi hariç ev ortamındaki görsellerle daha çok ilişkilendirilmiştir.

Erkeklerin kamusal ve vatan koruma/mücadele bağlamlardaki baskın temsili 1936'dan 2019'a dek yapısal biçimde korunmuştur. Özellikle vatan mücadelesi gibi yüksek sembolik değeri olan bağlamlarda kadınlar tamamen dışlanmıştır. 1989 dönemi, kadınların kamusal alanda görünürlüğünde (%10 oranında kadın yetişkin temsili) sınırlı da olsa bir açılım sunarken, 2019 döneminde bu eğilimin azaldığını göstermektedir. Çocuk temsilleri özellikle okul gibi kamusal alan, doğa ve alışveriş gibi gündelik alanlarda daha dengeli biçimde temsil edilmiştir.

Görsellerdeki toplumsal aktörlerin yaptıkları eylemlere ilişkin bulgular, eylem temsilleri aracılığıyla inşa edilen toplumsal cinsiyet rollerinin, toplumsal aktörler olarak çocuklar için belirli ölçüde dönüşürken, yetişkinlerde geleneksel kalıpyargıların büyük ölçüde sürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, 1989 dönemi, özellikle kadınların mesleki ve toplumsal rollerinde görünürlüğünün arttığı bir geçiş dönemi olurken; 2019 döneminde hem bu kazanımların gerilediği hem de görsellerde erkeklerle ilişkilendirilen eylemler kapsamında erkek egemenliğinin birçok alanda yeniden pekiştirildiği gözlemlenmektedir. Buna karşın, çocuklarla ilişkilendirilen eylemler kapsamında oyun, sanat ve teknoloji gibi alanlarda cinsiyet eşitliğine yönelik dönüşümler sunulmaktadır. Ancak bu dönüşümün kalıcı ve yapısal bir eşitlik yaratması için, özellikle kadın yetişkinlerin temsilinde derinleşen görünmezlik sorununun aşılması gerekmektedir.

Çalışmamızın 4. araştırma sorusu olan "Toplumsal cinsiyete ilişkin temsillerde belirtilen dönemler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?" sorusunun yanıtlanması amacıyla istatistiksel yöntemler uygulanarak değişimlerin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada incelenen üç dönem (1936, 1989, 2019) arasında gerek adlandırmalar ve yüklemler gerekse görsel temsile ilişkin ulamlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Nitel ve nicel çözümlemeler, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin temsillerin dönemler arasında dönüşüme uğradığını gösterse de ders kitaplarında toplumsal cinsiyete yönelik kalıpyargıların çeşitli düzlemlerde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

1936 ders kitapları, erken Cumhuriyet'in modernleşme ve ulus kurma hedefine içkin toplumsal cinsiyet dizgesini belirgin biçimde yansıtmaktadır. Bu dönemde ders kitapları, yeni siyasal düzenin benimsediği yurttaşlık anlayışını çocuklara aktaran

ideolojik bir aktarım aracından öte, modern ulusun düşünsel ve toplumsal öznesini kuran bir kültürel üretim aygıtı işlevi görmüştür. Bu çerçevede kamusal alanın asli ve meşru öznesi, akıl, görev ve temsil yetkisiyle donatılan erkek yurttaş olarak konumlandırılırken; kadınlar incelenen ders kitaplarında son derece sınırlı bir görünürlükle yer almıştır.

Her ne kadar kadınlara yasal düzeyde siyasal hakların tanınması ve "çalışan, öğrenim gören kadın", "ulusal topluluğun kültürel ve biyolojik sürekliliğini güvenceye alan anne" temsilinin öne çıkarılması söylemsel düzeyde eşitlikçi bir görünüm yaratıyor gibi görünse de ders kitaplarındaki adlandırma, yükleme ve görsellere ilişkin temsilin bütüncül çözümlemesi, eşit yurttaşlığın uygulamada belirgin biçimde "cinsiyetlendirilmiş" erkek merkezli bir yapıda kurgulandığını ortaya koymaktadır. Kadın, bu anlatı evreninde kamusal yaşamın etkin bir öznesi olarak değil; ulusun geleceğini taşıyan çocukları yetiştiren, aile içi düzeni sürdüren ve böylelikle topluluğun sürekliliğini sağlayan özel alanın doğal taşıyıcısı olarak sunulmaktadır. Ders kitaplarında kamusal alanlar, açık alanlar ve vatan mücadelesi alanları bütünüyle erkeklerle ilişkilendirilmiş, kadının ev içinde görünümü dahi düşük kalmıştır.

Gerçek kişilere gönderimde bulunan adlarının neredeyse tümünün erkek yetişkinlere ait olması, modern ulusal tarihin kurucu anlatılarının erkek kahramanlık, liderlik ve akılcılık üzerinden inşa edildiğini; buna karşılık kadınların bilimsel, kültürel ve siyasal alanlardaki katkılarının temsil düzeyinde dizgesel olarak silindiğini göstermektedir. Meslek adlarının büyük çoğunluğunun erkeklerle ilişkilendirilmesi de 1930'ların üretimin cinsiyetlendirilmiş yapısıyla uyumludur. Kamusal emek alanı, ulusal kalkınma amaçları çerçevesinde erkekliğe devredilmiş bir yurttaşlık görevi olarak sunulmaktadır. Kurmaca kişi adlarında erkek çocukların belirgin biçimde baskın olması ise "geleceğin yurttaşı"nın erkek çocuk figürü üzerinden kurgulandığını; kız çocukların ise niceliksel olarak sınırlı, niteliksel olarak ikincil rollerle konumlandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, dönemin siyasal, toplumsal ve kültürel koşulları göz önünde bulundurulduğunda, kadınlara seçme–seçilme hakkının verilmesi, eğitim ve çalışma yaşamına katılıma yönelik destekleyici söylemlerin geliştirilmesi ve "modern kadının" inşasında kurucu bir ideal olarak dolaşıma sokulması, tarihsel bağlam açısından kayda değer bir dönüşümü göstermektedir. Dolayısıyla, temsil düzeyindeki sınırlılıklara rağmen, bu kazanımların erken

Cumhuriyet'in toplumsal cinsiyet düzenini bütünüyle dönüştürme çabasının tarihsel önemini göz ardı etmemek gerekmektedir.

1989 ÖP kapsamında incelenen ders kitapları, 1980 sonrasında belirginleşen neoliberal yeniden yapılanma, aile merkezli siyasal söylem ve çocuk odaklı eğitsel yönelimin etkilerini yansıtmaktadır. Bu dönemde kadın temsilleri, 1936'ya kıyasla niceliksel olarak artmış olsa da kadınlığın hâlâ gelecek kuşakların annesi ve bakım veren öznesi olarak kurgulandığı, dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin dönüşümünün sınırlı bir çerçevede gerçekleştiğini göstermektedir. Ev içi bağlamlarda kadınların ağırlığını koruması ve kadınların hâlâ çoğunlukla ev işleriyle ilişkilendirilmesi, 1980'lerin neoliberal aile söylemi, yani aileyi toplumsal çözülmeye karşı koruyucu bir çekirdek yapı olarak merkeze alan anlayışla uyumludur. Bu söylem, kadınları çalışma ve kamusal alana katılsalar bile temel olarak aile içi sorumlulukların taşıyıcısı olarak konumlandırmış; ders kitaplarında da bu ideolojik çerçeve yeniden üretilmiştir.

Buna karşılık, çalışma ve üretim eylemlerinde kadın oranının önceki dönemlere kıyasla belirgin biçimde artması, yalnızca ekonomik dönüşümlerin değil, aynı zamanda 1980'lerle birlikte küresel düzeyde güç kazanan kadın hareketinin etkisinin de bir yansımasıdır. Türkiye'nin 1985 yılında CEDAW'a taraf olması ve sonrasında yürürlüğe giren düzenlemeler, kadınların kamusal alandaki görünürlüğünü artırma yönünde uluslararası düzlemde bir baskı oluşturmuştur. Bu bağlamda, ders kitaplarındaki kadın temsillerinin kısmen genişlemesi, yalnızca iç siyasal dinamiklerin değil, aynı zamanda küresel normların etkisiyle şekillenen bir eşitlikçi söylem uyarlaması olarak değerlendirilebilir. Ancak bu genişleme, kadınların toplumsal konumunu yapısal biçimde dönüştürmekten çok, neoliberal dönemin "çalışan ama nihai sorumluluğu aile olan kadın" modelini yansıtan, sınırlı ve işlevsel bir görünürlük sunmaktadır. 1989 ders kitapları hem küresel eşitlik normlarının etkisini hem de dönemin aile-merkezli toplumsal düzeninin sürekliliğini aynı anda barındıran ikili bir söylem üretmektedir.

2019 dönemi ders kitapları, toplumsal cinsiyet temsillerinde belirgin bir dönüşüm ve çeşitlenme sunmakla birlikte, bu dönüşümün niteliği incelendiğinde, söz konusu değişimin büyük ölçüde sembolik, yüzeysel ve görsel düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Kız çocuklarının niceliksel temsili önceki dönemlere kıyasla artmış;

özellikle renk kullanımında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının değişmesi, görsel olarak daha eşitlikçi bir yönelimin benimsendiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu sembolik eşitlik göstergeleri, toplumsal yapıyı taşıyan kamusal alan, çalışma yaşamı, kahramanlık ve tarihsel anlatı gibi temel alanlarda erkek merkezli temsillerin egemenliğini dönüştürmeye yetmemiştir. Erkek çocuklar mantıksal, kamusal ve eylem odaklı eylemlerim doğal taşıyıcıları olarak konumlandırılırken, kadınlar ve kız çocukları büyük ölçüde ev işleri, bakım emeği ve duygusal eylemler etrafında temsil edilmiştir.

Kadınların ve kız çocuklarının meslek adlarıyla ilişkilendirilmemesi ve buna karşılık erkeklerin tarihsel, bilimsel ve kültürel alanlara gönderimde bulunan gerçek kişi adlarıyla üstün bir konuma yerleştirilmesiyle daha da belirginleşmektedir. Böylece erkeklik hem tarihsel süreklilik hem de toplumsal otorite bakımından doğal, meşru ve kamusal özne olarak kurgulanırken, kadınlar ve kız çocukları toplumsal üretim alanından dizgesel biçimde dışlanmaktadır. Bu durum, eğitimsel söylemin mesleki yönelimler üzerindeki belirleyiciliği göz önüne alındığında, kız çocuklarının gelecekteki meslek seçeneklerinin sınırlandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, 2019 döneminin eğitimsel bağlamının tarihsel ve siyasal yönelimler dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. 2010'lu yılların sonunda Türkiye'de eğitim politikaları, uluslararası kuruluşların (UNICEF, OECD, UNESCO) "çocuk odaklı eğitim", "kapsayıcı öğrenme ortamı" ve "çeşitlilik" ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmış; ÖP'ler bu ilkelerle uyumlu biçimde çocuğu merkeze alan, bireysel farklılıklara duyarlı ve değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş bir eğitsel anlayışa yönelmiştir. Bu çerçevede 2019 dönemi ders kitaplarında çocuk odaklı temsillerin belirgin biçimde arttığı; okul yaşamı, oyun, akran ilişkileri ve duygusal gelişim gibi temaların daha görünür hâle geldiği gözlenmektedir. Görsel malzemelerde çeşitliliği artıran tercihlerin benimsenmesi ve çocukların sınıf içi etkileşimlerini merkeze alan anlatılar, kapsayıcı eğitimin güçlenen etkilerini yansıtmaktadır. Ancak çocuk odaklı ve kapsayıcı eğitim kapsamında bu görünür dönüşümüne rağmen, toplumsal cinsiyete ilişkin yapısal hiyerarşilerinin ders kitaplarında yeniden üretildiği saptanmıştır. Çocuk merkezli yaklaşım, kapsayıcı bir eğitim söylemi oluştursa da toplumsal cinsiyet açısından bu kapsayıcılık yalnızca yüzeysel bir değişim üretmiş;

kamusal, tarihsel ve mesleki alanların erkek özneyle ilişkilendirilmesi yönündeki süreklilik korunmuştur.

2019 dönemi ders kitapları dışsal olarak daha eşitlikçi, çeşitlendirilmiş ve çocuk merkezli bir çerçeve sunsa da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yapısal boyutlarında derinlikli bir dönüşümün henüz gerçekleşmediği görülmektedir. Nitekim 2019 ÖP'de toplumsal cinsiyet eşitliğinin bir tema olarak önerilmiş olması, dönemin kapsayıcı ve çeşitliliği önceleyen eğitim yönelimleriyle uyumlu olsa da toplumsal cinsiyet eşitliğinin yalnızca belirli tematik başlıklarda değil, metin seçimi, görsel düzenleme, adlandırma ve yüklemelerin eşitlikçi bir şekilde kurgulanması, toplumsal aktörlerin temsili ve meslek dağılımı gibi ders kitabı üretiminin tüm bileşenlerinde süreklilik arz eden bir ilke olarak yer alması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim ilkelerinin gerçek anlamda dönüştürücü bir etki yaratabilmesi için toplumsal cinsiyet duyarlılığının ÖP tasarımda tasarımının tüm aşamalarına daha bütüncül biçimde birleştirilmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca, ders kitaplarında aile yapısı çekirdek aile düzleminde kurgulanmış, tek ebeveynli aileler bu kapsamın dışında bırakılmıştır. Bu temsillerin ders kitaplarına dahil edilmesi kapsayıcılık ilkesi açısından faydalı olacaktır. Ayrıca, ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin yalnızca kadın-erkek ikiliği çerçevesinde sunulması, toplumsal cinsiyet kimliğinin daha geniş yelpazesini görünmez kılmakta ve bu alandaki güncel yaklaşımları göz ardı etmektedir.

Çalışmamızın 5. araştırma sorusu olan "İncelenen ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kapsayıcı bir eğitim aracı olarak mı tasarlanmakta, yoksa toplumsal cinsiyete ilişkin tarihsel ve kültürel kalıpyargıların yeniden üretildiği bir araç işlevi mi üstlenmektedir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla ders kitaplarında saptanan nitel ve nicel bulgular STY'nin eleştirel bakış açısıyla çözümlenmiştir.

Genel çerçevede 1989 dönemi, toplumsal cinsiyet temsillerinin niceliksel olarak dengelendiği ve niteliksel olarak çeşitlendiği görece eşitlikçi bir dönem olarak öne çıkarken; 1936 yılı, geleneksel toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin temsil düzleminde belirgin olduğu dönem olmuştur. 2019 dönemi ise bir taraftan kız çocuklarına ilişkin temsilin güçlendiği, diğer taraftan erkek yetişkin temsillerinin yeniden baskınlaştığı çift yönlü bir eğilimi yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gerçek karakterlere ilişkin sunumlarda kadın ve çocuk karakterlerin eksikliği, tarihsel ve

bilimsel başarıların erkek merkezli bir anlatımla sunulmasına neden olmaktadır. Ayrıca, meslekle ilişkili temsillerde kadınların ve özellikle kız çocukların toplumsal üretimden dışlanması pekiştirilmektedir. Bu nedenle, etkin kadın karakterlerin ders kitaplarına dahil edilmesi, kız çocuklara geleneksel olmayan mesleklerde rol modeller sunulması, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önem kazanmaktadır. Ayrıca erkeklerin kalıpyargısal olmayan toplumsal cinsiyet rolleriyle sunulması (örneğin çocuk bakımı ve özel alanla ilişkili temsiller) toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının dönüşümde etkili olacaktır. Dolayısıyla, mevcut anlatı yapısı değiştirilmediği sürece, kalıpyargısal toplumsal cinsiyet rolleri ders kitaplarında yeniden üretilmeye devam edecektir.

Bu çalışma bu araştırmanın veri tabanı ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarda, bu çalışmada ulaşılan sonuçlar farklı ÖP'lere göre hazırlanan Türkçe ders kitapları çerçevesinde değerlendirilebilir. En güncel ÖP olan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline" göre hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi konuya ilişkin yeni bulgulara ulaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma kapsamında yalnızca ilkokul Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Ortaokul ve lise kademelerinde okutulan ders kitaplarında da toplumsal cinsiyetin temsiline ilişkin yapılacak çalışmalar eğitim kademelerine ilişkin genel bir sonuca ulaşılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abbas-Nejad-Konjin, A. (2012). *A Gender Analysis of Iranian Middle School Textbooks*. Vancouver: University of British Columbia.

Aivelo, T., Neffling, E. ve Karala, M. (2024). Representation for Whom? Transformation of Sex/Gender Discussion from Stereotypes to Silence in Finnish Biology Textbooks from 20th to 21th Century. *Journal of Biological Education*. 58(2): 297-311.

Aktekin, S. (2022). *Eğitim Politikaları*. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/egitim-politikalari, (15.06.2025).

Ali, R. ve Hussain, L. (2019). Gender Representation in Primary Level English and Urdu Textbooks in Pakistan. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*. 10(1): 83-100.

Altan Arslan, Ş. (2000). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.

Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İletişim Yayınevi.

Anselmi, D. L. ve Law, A. L. (1998). *Questions of Gender: Perspectives and Paradoxes*. Virginia: Virginia University.

Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Asan, H. T. (2006). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslanbumin, D. (2011). *Çalışma Hayatında Cinsiyete Dayalı Ayrımcılığın Türk Hukuku ve Uluslararası Hukuk Açısından İncelenmesi: Kavram, Köken, Tarihsel Süreç ve Bugünü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atay, T. (2004). Erkeklik En Çok Erkeği Ezer. *Toplum ve Bilim*. 101(4): 11-30.

Aydın, D. ve Ercan, G. S. (2022). Gazete Köşe Yazısı Söyleminde Yükleme Stratejileri: Söylem Tarihsel Yaklaşım Çerçevesinde Bir Çözümleme. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 33(2): 305-330.

Aydın, Y. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1): 62-84.

Aydıngör, F. (2006). *Tanzimat Döneminde (1839-1876) Kadın Yaşamındaki Modernleşme*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Banerjee, R. ve Lintern, V. (2000). Boys Will Be Boys: The Effect of Social Evaluation Concerns on Gender-Typing. *Social Development*. 9(3): 397-408.

Baron, R. A. ve Branscombe, N. R. (2012). *Social Psychology*. India: Pearson.

Barton, A. ve Sakwa, L. N. (2012). *The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda*. Pedagogy, Culture veSociety. 20(2): 173-190.

Barutçu, A. (2013). *Türkiye'de Erkeklik İnşasının Bedensel ve Toplumsal Aşamaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başaran, N. ve Nuroğlu, E. (2015). İslami Finans Kurumlarında Kadın Çalışanlara Yönelik Tutumun Cam Tavan Sendromu Bağlamında Analizi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*. 1(1): 152-204.

Başaran, Ö ve Ercan G. S. (2022). Syrian Refugees and Attributions through Topoi in Turkish Daily Newspapers: A Discourse-Historical Approach. *Projecting Migration over the Next Twenty Years and Beyond.* Editörler S. Safi, L. B. Önüt. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM). (2010). Türkiye'de Kadının Durumu. Ankara: KSGM.

Bataineh, A. M., Al-Shidi, M. A. H. A. ve Sabiri, K. A. (2023). Gender Bias in Islamic Education School Textbooks in Oman-Grade 3. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. 2023(96): 333-348.

Baudrillard, J. (1997). *Tüketim Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baumgardner, J. (2011). *Is There a Fourth Wave? Does It Matter?*. https://www.feminist.com/resources/artspeech/genwom/baumgardner2011.html, (15.06.2025).

Bayraktar, H. V. ve Girgin, S. (2021). İlkokul Döneminde Türkçe Öğretimi. *Kuramdan Uygulamaya İlkokul Eğitiminde Yenilikçi Öğrenme ve Öğretim* (111-150). Editörler Kamil Arif Kırkıç ve Hatice Vatansever Bayraktar. İstanbul: Efe Akademi.

Bazeley P. ve Jackson K. (2013). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage.

Beauvoir, S. (1993). *İkinci Cins*. (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Payel Yayınları.

Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*. 88(4): 354-364.

Bem, S. L. (1984). Androgyny and Gender Schema Theory: A Conceptual and Empirical Integration. *Nebraska Symposium on Motivation*. 32: 179-226. University of Nebraska Press.

Berktay, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis.

Berktay, F. (2023). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*. İstanbul: Metis Yayınları.

Bhasin, K. A. M. L. A. (2014). *Understanding Gender: Genderbasics*. New Delhi: RajPress.

Birleşmiş Milletler Pekin+5 (2000). *Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformunun Uygulanmasına İlişkin Beş Yıllık İnceleme (Pekin+5)*. https://www.un.org/womenwatch/daw/followup/beijing+5.htm, (15.06.2025).

Blumberg, R. L. (2007). *Gender Bias in Textbooks: A Hidden Obstacle on the Road to Gender Equality in Education*. Paris: Unesco.

Bolak Boratav, H., Okman-Fişek, G. ve Ziya-Eslen, H. (2014). Unpacking Masculinities in the Context of Social Change: Internal Complexities of the Identities of Married Men in Turkey. *Men and Masculinities*. 17(3): 299-324.

Bolak-Boratav, H., Okman-Fişek, G. ve Eslen Ziya, H. (2017). *Erkekliğin Türkiye Halleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.

Bozdoğan, S. (2001). *Modernism And Nation Building: Turkish Architectural Culture in The Early Republic.* Singapore: University of Washington Press.

Brezina, C. (2005). *Sojourner Truth's 'Ain't I a Woman?' Speech: A Primary Source Investigation*. New York: Rosen Publishing Group.

Brown, L. M. ve Gilligan, C. (1992). *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruckmüller, S. ve Branscombe, N. R. (2010). The Glass Cliff: When and Why Women Are Selected as Leaders in Crisis Contexts. *British Journal of Social Psychology*. 49(3): 433-451.

Bussey, K. ve Bandura, A. (1992). Self-regulatory Mechanisms Governing Gender Development. *Child Development*. 63(5): 1236-1250.

Bussey, K. ve Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*. 106(4): 676.

Butler, J. (2018). *Cinsiyet Belası*. (Çev. B. Ertür). İstanbul: Metis Yayınları.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2002). *Kadın ve Dil: Dilbilimde Farklı Yaklaşımlar*. Ankara: Frankofoni Ortak Kitap.

Büyükokutan Töret, A. (2017). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Türk Halk Ninnilerine Yansımaları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 2017(81): 173-191.

Cameron, D. (2014). Gender and Language Ideologies. *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality* (pp.279-296). Editors Susan Ehrlich, Miriam Meyerhoff, Janet Holmes. Chichester: John Wiley ve Sons.

Chamberlain, P. (2017). *The Feminist Fourth Wave: Affective Temporality*. London: Springer.

Crenshaw, K. W. (2006). Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. *Kvinder, Køn ve Forskning*. 2(3): 7-20.

Coates, J. (2004). *Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account Of Gender Differences In Language*. Routledge.

Coates J. (2007) Gender. *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (62-68). Editörler C. Llamas, L. Mullany and P. Stockwell. Abingdon: Routledge.

Cochrane, K. (2013). *All the Rebel Women: The Rise of the Fourth Wave Feminism*. London, UK: Guardian Books.

Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*. (Çev. Soydemir, C.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Connell, R. W. (2005). Growing Up Masculine: Rethinking the Significance of Adolescence in the Making of Masculinities. *Irish Journal Of Sociology*. 14(2): 11-28.

Connell, R. W., ve Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and society*. 19(6): 829-859.

Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. California: Sage Publications.

Crawford, M. ve Unger, R. (2004). *Women and Gender: A Feminist Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.

Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(71): 1368-1376.

Çavuşoğlu, G. Y. (2015). *Türkiye'de Kadın Hareketinin Oluşumu ve Kadının Sosyal Yaşamdaki Yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeçen, M. A. (2015). Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri. *Prof. Dr. Murat Özbay'a Armağan* (ss.211-227). Editörler Duygu Uçgun, Ahmet Balcı. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, G. (2020). *Toplumdilbilimi/Toplumsal Cinsiyet ve Dil*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Dalkılıç, L. Ç. (2017). Rusçanın Yabancı Dil Olarak Edinimindeki Zorluklar: Dilbilgisel Cinsiyet Kategorisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 38: 279-298

Damayanti, I. L. (2014). Gender Construction in Visual Images in Textbooks for Primary School Students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 3(2): 100-116.

Danış, P. (2021). Gazete Köşe Yazısı Söylemi Kapsamında Yeni Baro Düzenlemesi: Söylem-Tarihsel Yaklaşım Çerçevesinde Bir Çözümleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23(3): 1001-1023.

Deaux, K. ve Lewis, L. L. (1984). Structure of Gender Stereotypes: Interrelationships Among Components and Gender Label. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46(5): 991.

Dejene, W. (2017). A Survey of Gender Representation in Social Studies Textbooks of Ethiopian Primary Schools. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 21(1): 1-7.

Demir, Y. ve Yüksel, R. F. (2017). Kemalist İdeolojide Kadın İmgesi: Kadınlara Seçme ve Seçilme Hakkının Verilmesi Bir Lütuf mu Yoksa Kazanılmış Bir Hak mı?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*. 3(2): 226-248.

Demirdöven, K. (2020). *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Doğan, E. (2011). Türkiye Türkçesinde Cinsiyet Kategorisinin İzleri. *Journal of International Social Research*. 4(17): 89-98.

Doğanay, G. ve Çopur, Z. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında İşlenen Aile İçi Rollerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*. 7(1): 57-73.

Duehr, E. E. ve Bono, J. E. (2006). Men, Women, and Managers: Are Stereotypes Finally Changing?. *Personnel Psychology*. 59(4): 815-846.

Duman, D. (2006). *Discursive Construction of Female Image in Turkish Women's Magazines: A Socio-Historical Approach to Critical Discourse Analysis*. (Doctoral Dissertation). Ankara: Hacettepe University Institute of Social Sciences.

Durakbaşa, A. (2008). "Kadınların Tarihinden Dersler: Feminist Bir Sosyoloji İçin Notlar". *Toplum ve Demokrasi*. 2(4), 15–26.

Eagly, A. H. (1987). Reporting Sex Differences. *American Psychologist*. 42(7): 756–757.

Eagly, A. H. ve Sczesny, S. (2009). Stereotypes About Women, Men, and Leaders: Have Times Changed?. *The Glass Ceiling in The 21st Century: Understanding Barriers to Gender Equality*. Editörler M. Barreto, M. K. Ryan, ve M. T. Schmitt. Washington: American Psychological Association.

Eagly, A. H., Makhijani, M. G. ve Klonsky, B. G. (1992). Gender and the Evaluation of Leaders: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 111(1): 3-22.

Eagly, A. H., ve Karau, S. J. (2002). Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders. Psychological Review. 109(3): 573.

Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Temel Kavramları*. Ankara: Ceid Yayınları.

Erbay, Ş. (2011). *Türk İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanmış Olan Bir 8. Sınıf İngilizce Dil Eğitimi Ders Kitabındaki Cinsiyet Öğeleri Üzerine Yapılan Eşzamanlı Bir Çalışma*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erbuyurucu, Z. C. ve Deniz, L. (2024). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyetin Temsili: İstanbul Sözleşmesi Öncesi ve Sonrası. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(3): 896-928.

Ercan, G. S. (2021). Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargılarının Kurgulanması: Kadın ve Erkek Dergileri. *Global Scope of Innovative Science* (pp.135-139), Düzenleyen Eurasian Center of Innovative Development. Budapest Hungary. 21 Ekim 2021.

Ercan, G. S. (2022). Dil ve Toplumsal Cinsiyet İlişkisi: Geçmişten Günümüze Farklı Yaklaşımlar. *Global Challenges of Innovative Science* (pp.225-230), Düzenleyen Eurasian Center of Innovative Development. Leipzig, Germany. 6 Mart 2022.

Ercan, G. S. ve Danış, P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 6(2): 527-552.

Ercan, G. S. ve Yağcıoğlu, S. (2007). Gazete Köşe Yazılarında Kaçınma Kullanımı ve Cinsiyet İlişkisi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 5: 1-16.

Ersöz, A. G. (2010). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rolleri. *Gazi Türkiyat*. 1(6): 167-182.

Ersöz, F. G. (2020). Tanzimat ve Meşrutiyet Döneminde Kadın Haklarına İlişkin Basın Odaklı Genel Değerlendirme. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*. Gürsoy Akça Özel Sayısı (5): 225-234.

Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). A Research on Male and Female Figures in The Elementary School Textbooks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. 35(1): 143-154.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse veSociety*. 3(2): 193-217.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (2020). Language and Discourse. *Language in Use* (pp.234-241). Editors Patrick Griffiths, Andrew John Merrison, Aileen Bloomer. London: Routledge.

Fatmawati, F., Par, L., Su, Y. R., Selamat, E. H. ve Mahir, I. N. (2022). Gender Representation in EFL Textbooks in Indonesia. *Lensa: Kajian Kebahasaan, Kesusastraan, Dan Budaya*. 12(1): 19-32.

Feldman, R. S. (2015). *Understanding Psychology*. Columbus: McGraw-Hill.

Fishman, P. M. (1978). Interaction: The Work Women Do. *Social Problems*. 25(4): 397-406.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. ve Xu, J. (2002). A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(6): 878–902.

Flowerdew, J. ve Richardson, J. E. (2018). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London: Routledge.

Fontana, B. (2008). Hegemony and Power in Gramsci. *Hegemony: Studies in Consciousness and Coercion* (pp.80-106). Editor Kylie Smith. New York: Routledge.

Foroutan, Y. (2012). Gender Representation in School Textbooks in Iran: The Place Of Languages. *Current Sociology*. 60(6): 771-787.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.

Freedman, J. J., Sears, D. O. ve Carlsmith J. M (1989). Cinsiyet Rolleri (A. Dönmez, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 22(2): 687-724.

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and Their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?. *Early Childhood Education Journal*. 34(2007): 357-366.

Gharbavi, A. ve Mousavi, S. A. (2012). A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias As A Social Prominence in Iranian High School English Textbooks. *English Linguistics Research*. 1(1): 42-49.

Glick, P. ve Rudman, L. A. (2010). Sexism. *SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 328-344). New York: SAGE Publications Ltd.

Gözütok, F. D., Toraman, Ç. ve Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin (TCEÖ) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*. 16(3): 1036-1048.

Grusec, J. E. ve Hastings, P. D. (2007). Handbook of Socialization: Theory and Research. New York: The Guilford Press.

Guillet, E., Sarrazin, P. ve Fontayne, P. (2000). "If It Contradicts My Gender Role, I'll Stop": Introducing Survival Analysis to Study The Effects of Gender Typing on The Time of Withdrawal From Sport Practice: A 3-Year Study. *European Review of Applied Psychology*. 50(4): 417-421.

Güldü, Ö. ve Kart, M. E. (2009). Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 64(03): 97-116.

Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*. 2 (4): 39-50.

Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: 1928'den Günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitapevi.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rolleri Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 153(153): 157-171.

Gündüz, M. (2023). *Türkiye'de Ders Kitapları Tarihi*. Ankara: TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Güvenli, G. ve Tanrıöver, H. U. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*. Editör Tüzün. İstanbul: Tarih Vakfı.

Haines, H. H. (1995). *Black Radicals and the Civil Rights Mainstream, 1954-1970*. Knoxville: University of Tennessee Press.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hameed, A. (2014). Language And Gender: An Analysis of English Textbooks Produced by Punjab Textbook Board for Elementary Level in Pakistan. *Journal of Education and Practice*. 5(11): 108-114.

Hamilton, D. L. (1979). A Cognitive-Attributional Analysis of Stereotyping1. *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.53-84). Academic Press.

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.

Hardy, C. Ve Phillips, N. (1999). No Joking Matter: Discursive Struggle in the Canadian Refugee System. *Organization Studies*. 20(1): 1-24.

Heilman, M. E. (2001). Description and Prescription: How Gender Stereotypes Prevent Women's Ascent Up The Organizational Ladder. *Journal of Social Issues*. 57(4): 657-674.

Heilman, M. E. ve Okimoto, T. G. (2007). Why Are Women Penalized For Success At Male Tasks?: The Implied Communality Deficit. *Journal of Applied Psychology*. 92(1): 81-92.

Helgeson, V. S. (2017). *Psychology of Gender*. New York: Routledge.

Helvacıoğlu (Gümüşoğlu), F. (1996). *1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Holmes, M. (2007). *What is Gender? Sociological Approaches*. London: Sage Publications.

Holzscheiter, A. (2010). *Children's Rights in International Politics: The Transformative Power of Discourse*. UK: Palgrave Macmillan.

Humm, M. (1989). Subjects in English: Autobiography, Women And Education. *Teaching Women: Feminism and English Studies* (pp.39-49). Editörler Thompson, A. ve Wilcox, H. Manchester: Manchester University Press.

ILO (2018). *Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Rehberi*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/genericdocument/wcms_717638.pdf, (15.06.2025).

Islam, K. M. M. ve Asadullah, M. N. (2018). Gender Stereotypes and Education: A Comparative Content Analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi School Textbooks. *PLoS ONE*. 13(1): e0190807.

İşeri, K. ve Başbuğ M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy.* 4(13) :17-35.

Jain, S. (2020). The Rising Fourth Wave: Feminist Activism and Digital Platforms in India. *Observer Research Foundation Issue Brief*. 384: 1-16.

Jancsary, D., Höllerer, M. and Meyer, R. (2016). Critical Analysis of Visual and Multimodal Texts. *Methods of Critical Discourse Studies* (pp.180-204). Editors Wodak, R., Meyer, M. London: Sage Publications.

Jorgensen, M. W. ve Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis As Theory and Method*. London: SAGE Publications.

Kahraman, P.B. ve Özdemir, H. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 13(27): 64-85.

Kalaycı, D. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*. 10(1): 238-262.

Kalkan, M. ve Odacı, H. (2017). Endorsement of Traditional Male Role Norms and Marital Adjustment Among Turkish Men. *Men and Masculinities*. 20(2): 135-153.

Kandiyoti, D. (1977). Sex roles and social change: A comparative appraisal of Turkey's women. *Signs: Journal of Women in Culture and Society.* 3(1), 57-73.

Kaplan, A. (2003). Homeland Insecurities: Some Reflections on Language and Space. *Radical History Review*. 85(1): 82-93.

Karagöz, B. (2008). Türkiyede 1980 Sonrası Kadın Hareketinin Siyasal Temelleri ve "İkinci Dalga" Uğrağı. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(7): 168-190.

Karakaya, H. (2018). Toplumsal Cinsiyet Algısı, Din ve Kadın. *Journal of Analytic Divinity*. 2(2): 36-62.

Karasiak, K. (2010). *Gender Stereotypes in Public School Textbooks in the Dominican Republic*. Chicago: Loyola University.

Karintzaidis, N., Christodoulou, A., Kyridis, A. ve Vamvakidou, I. (2016). Gender Representations in the Illustrations of The 6th Grade Language Textbook Used in Greek Elementary School. *Advances in Language and Literary Studies*. 7(6): 113-122.

Kartal, S. (2020). Türkiye'de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 ve Sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 7(9): 1-18.

Kergoat, D. (2015). Cinsiyete Dayalı İş Bölümü ve Toplumsal Cinsiyet İlişkileri (Çev. Gülnur Acar-Savran). *Eleştirel Feminizm Sözlüğü* (pp.87-96). Ankara: Dipnot Yayınları.

Kerimoğlu, C. ve Doğan, G. (2015). Türkçede Cinsiyet Görünümleri ve Çağrışımsal Zihniyet. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (38): 143-178.

Kılıç, L. K. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2(3): 129-148.

Kimmel, M. S. (2000). *The Gendered Society*. Oxford: Oxford University Press.

Kocaer, S. (2006). Argo ve Toplumsal Cinsiyet. *Milli Folklor*. 18(71): 97-101.

Koenig, A. M. (2018). Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes about Children, Adults, and The Elderly. *Frontiers in Psychology*. 9: 1086.

Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes. *The Development of Sex Differences* (pp.82-173). Editör E. E. Maccoby. Stanford: Stanford University Press.

Kollock, P., Blumstein, P. ve Schwartz, P. (1985). Sex and Power in Interaction: Conversational Privileges and Duties. *American Sociological Review.* 50(1): 34-46.

Kökpınar Kaya E., Demir Y., Yağlı E., Çınar O. ve Efeoğlu Özcan E. (2023). *Medyada Koronafobi Söylemi.* Çanakkale: Paradigma Akademi.

Kress, G. (2011). Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 205-226). London and New York: Routledge.

Kress, G. ve van Leeuwen. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* New York: Routledge.

Kretchmar, J. (2011). Gender Socialization. *Sociology Reference Guide: Gender Roles veEquality* (pp.41-52). California: Salem Press.

Krzyzanowski, M. (2010). *The Discursive Construction of European Identities. A Multi-Level Approach to Discourse and Identity in the Transforming European Union*. Berlin: Peter Lang Verlag.

KSGM. (2010). *Türkiye'de Kadının Durumu*. Ankara: KSGM Yayınları.

Kükrer, M. (2015*). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lakoff, R. (1975). Language and Woman's Place. *Language in Society*. 2(1): 45-79.

Lazar, M. M. (2017). Feminist Critical Discourse Analysis. *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 372-387). London: Routledge.

Lease, S. H., Montes, S. H., Baggett, L. R., Sawyer, R. J., Fleming-Norwood, K. M., Hampton, A. B., Ovrebo, E., Çiftçi, A. ve Boyraz, G. (2013). A Cross-cultural Exploration of Masculinity and Relationships in Men From Turkey, Norway, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44(1): 84-105.

Ledin, P. ve Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis: From Theory to Practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Lee, J. F. K. (2014). Gender Representation in Japanese EFL Textbooks: A Corpus Study. *Gender and Education*. 26(5): 553-577.

Lerner, G. (1993). *The Creation of Feminist Consciousness: From the Middle Ages to Eighteen-seventy*. Oxford: Oxford University Press.

Lips, H. M. (2014). *Gender: The Basics*. London and New York: Routledge.

Litosseliti, L. (2014). *Gender and Language Theory and Practice*. New York: Routledge.

Lorber, J. (2018). The Social Construction of Gender. *Inequality in the 21st Century* (pp.347-352). Editors David Grusky, Jasmine Hill. New York: Routledge.

Lyness, K. S. ve Heilman, M. E. (2006). When Fit is Fundamental: Performance Evaluations and Promotions of Upper-level Female and Male Managers. *Journal of Applied Psychology*. 91(4): 777.

Maass, A., Cadinu, M., Guarnieri, G. ve Grasselli, A. (2003). Sexual Harassment Under Social Identity Threat: The Computer Harassment Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*. 85(5): 853.

Maccoby, E. E. (2007). Historical Overview of Socialization Research and Theory. *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp.13-41). Editörler J. E. Grusec ve P.D. Hastings. New York: Guilford Press.

Machin, D. (2013). What is Multimodal Critical Discourse Studies?. *Critical discourse studies*. *10*(4): 347-355.

Maltz, D. N. ve Borker, R. A. (2018). A Cultural Approach to Male-female Miscommunication. *The Matrix of Language* (pp.81-98). London: Routledge.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Martin, C. L. ve Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*. 13(2): 67-70.

Martin, C. L. ve Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*. 61: 353–381.

Mayr, A. ve Machin, D. (2012). *How To Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. London: SAGE.

Eckert, P. ve McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Harlow: Longman Publishing Group.

Meagher, B. R. (2017). Judging The Gender of The Inanimate: Benevolent Sexism and Gender Stereotypes Guide Impressions Of Physical Objects. *British Journal of Social Psychology*. 56(3): 537-560.

Meyer, M. (2001). Between Theory, Method, and Politics: Positioning of The Approaches to CDA. *Methods of critical Discourse Analysis* (pp.14-31). Editors Ruth Wodak and Michael Meyer. London: SAGE Publications, Ltd.

Millett, K. (1987). *Cinsel Politika*. (Çev. S. Selvi). İstanbul: Payel Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1936). *İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 6047*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1989). *İlkokul Programı, Kurul Karar Sayısı: 14629*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Moralıoğlu, A. (2012). 80'li Yıllarda Kadın Hareketi ve Kampanyalar. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*. Mart-Nisan(99): 292-296.

Munro, E. (2013). Feminism: A Fourth Wave?. *Political Insight*. 4(2): 22-25.

Murray, C., Anderson, Y., Simms, C. H. ve Seery, M. K. (2022). Representations of Women and Men in Popular Chemistry Textbooks in the United Kingdom and Republic of Ireland. *Chemistry Education Research and Practice*. 23(2): 373-384.

Nabavi, R. T. ve Bijandi M. S. (2012). Bandura's Social Learning Theory veSocial Cognitive Learning Theory. *Theory of Developmental Psychology*. 1(1): 1-24.

Nagel, J. (1998). Masculinity and Nationalism: Gender and Sexuality in the Making of Nations. *Ethnic and Racial Studies*. 21(2): 242-269.

Nguyen, T. T. L. (2021). A Multimodal Discourse Analysis of Romantic Comedy Movie Posters. *VNU Journal of Foreign Studies*. *37*(3): 79-93.

Norova, N. (2020). Sexism in Elementary EFL Textbooks: Spotted in Uzbekistan. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*. 2(2): 37-45.

Nwachukwu, W. U. ve Igwe, R. (2019). Assessment of Patterns of Gender Representatıon in Social Studies Textbooks Towards Assuring Quality at the Upper-Basic Schools in South-East Nigeria. *African Journal of Educational Research and Development (AJERD)*. 12(2): 79-92.

Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley Reader: Gender, Women And Social Science*. Bristol: Policy Press.

Ogur, E. (2009). Ali Canip Yöntem'in Cumhuriyet Döneminde Edebiyat Öğretimi İçin Hazırladığı Ders Kitapları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2): 379-395.

Otaran, N., Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, İ. ve Atakul, S. (2006). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*. Ankara: UNICEF.

O'toole, M. (2011). *The Language of Displayed Art*. London and New York: Routledge.

Özer, D. A., Karataş, Z. ve Ergun, O. R. (2019). Analysis of Gender Roles in Primary School (1st to 4th Grade) Turkish Textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*. 19(79): 1-20.

Özçalışkan, Ş. (1994). Kadın ve Erkeklerin Küfür Kullanımı Üzerine. Dilbilim Araştırmaları Dergisi. 5: 274-287.

Özdemir, Y. (2019). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rolleri Göndermeleri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemirci, Ö. K., Erdol, T. A. ve Şahin, M. (2024). Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Kadın İmgesi Analizine Yönelik Ölçüt Belirleme: Bir Delphi Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. *15*(2): 2097-2125.

Özkan, R. (2013). İlköğretim Ders Kitaplarında Kadın Figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(5): 617-631.

Özkar, M. (2020). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Okul Öncesi Çocuklara Çizgi Filmlerde Yansıtılması: Türk Yapımı Çizgi Filmlerin Göstergebilimsel Açıdan İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özmeriç Taştekin, G. (2019). İlkokul Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsilleri: Nicel Bir İçerik Çözümlemesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özünel Ölçer, E. (2006). *Masal Mekânında Kadın Olmak: Masallarda Toplumsal Cinsiyet ve Mekân İlişkisi*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications, Inc.

Rampton, M. (2015). *Four Waves of Feminism*. https://www.pacificu.edu/magazine/four-waves-feminism, (15.06.2025).

Rasool, S. ve Asif, S. I. (2019). Gender Representation in The Primary Level Mathematics Textbooks of Punjab. *Pakistan Journal of Languages and Translation Studies*. (*2)*: 4-25.

Reisigl, M. ve Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism And Anti-Semitism.* London: Routledge.

Retallack, H., Ringrose, J. ve Lawrence, E. (2016). Fuck Your Body Image: Teen Girls' Twitter and Instagram Feminism in and Around School. *Learning Bodies: The Body in Youth and Childhood Studies* (pp.85-103), Editörler J. Coffey, B. Shelley ve C. Helen. Singapore: Springer.

Risman, B. J. (2018). Gender As A Social Structure. *Handbook of the Sociology of Gender* (pp.19-43). Editörler B. J. Risman, C. Froyum ve W. J. Scarborough. Cham: Springer International Publishing.

Ruddick, M. (2010). A Gender Analysis of an English Language Textbook Used in A Senior High School in Japan. *Niigata University of International and Information Studies Journal of Research*. 13: 11-29.

Rudman, L. A. ve Fairchild, K. (2004). Reactions to Counterstereotypic Behavior: The Role of Backlash in Cultural Stereotype Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 87(2): 157-176.

Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2007). The Glass Cliff: Exploring The Dynamics Surrounding The Appointment of Women to Precarious Leadership Positions. *Academy of Management Review*. 32(2): 549-572.

Saadavi, N. (1991). *Havva'nın Örtülü Yüzü* (Çev. Sibel Özbudun). İstanbul: Anahtar Kitaplar.

Sacks, H. (1972). On The Analyzability of Stories by Children. *Directions in Sociolinguistics*. (pp. 325- 345). New York: Holt Rinehart and Winston.

Sacks, H. (1989). Lecture Six: The MIR Membership Categorization Device. *Human Studies*. 12(3/4): 271-281.

Sadker, D. ve Zittleman, K. (2016). Gender Bias in Teacher Education Texts: New (And Old) Lessons. *Journal of Teacher Education*. 53(2): 168-180.

Sakallı Uğurlu, N., Türkoğlu, B. ve Kuzlak, A. (2018). Gender Stereotypes in Contemporary Turkey: What Are The Pictures of Women and Men. *Nesne Psikoloji Dergisi*. 6(13): 309-336.

Sakallı Uğurlu, N. ve Türkoğlu, B. (2019). To Be or Not to Be" Man": Masculinity/Manhood Studies from Social Psychological Perspective. *Türk Psikoloji Yazıları*. 22(44): 77-79.

Sancar, S. (2009). Türkiye'de Feminizmin Siyasal Bilimlere Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. (40): 119-132.

Sancar, S. (2022). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sarıtaş, E. ve Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (48): 463-477.

Savaş, G. (2018). Türkiye'de Yaşayan Bireylerin Toplumsal Cinsiyet Eşit (siz) liği Algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*. 1(2): 101-121.

Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of pragmatics*. *39*(3): 462-482.

Schein, V. E. (2001). A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management. *Journal of Social Issues*. 57(4): 675-688.

Scott, J. W. (2007). Gender As A Useful Category of Historical Analysis. *Culture, Society and Sexuality* (pp.77-97). London: Routledge.

Sınar, A. (1997). Cumhuriyetin İlk On Yılında Okutulan Türkçe Ders Kitapları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(9): 343-352.

Sidanius, J., Pratto, F., Van Laar, C., ve Levin, S. (2004). Social Dominance Theory: Its Agenda and Method. *Political Psychology*. 25(6). 845-880.

Sönmez, K. (2020). *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sönmez, K., ve Dikmenli, Y. (2021). İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi. 10*(1): 434-458.

Spence, J. T. (1993). Gender-Related Traits and Gender Ideology: Evidence for A Multifactorial Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64(4): 624-635.

Spender, D. (1985). *Man Made Laguage.* London: Routledge ve Kegan Paul.

Springhall, J. (2001). *Decolonization Since 1945*. New York: Palgrave.

Stockard, J. (1999). Gender Socialization. *The Handbook of the Sociology of Gender* (pp.215-227). Editör J. S. Chaftez. New York: Plenum Publishers.

Stroh, L. K., Langlands, C. L., Simpson, P. A., Stockdale, M. S. ve Crosby, F. J. (2004). Shattering The Glass Ceiling in The New Millennium. *The Psychology and Management of Workplace Diversity* (pp.147-167). Editörler M. S. Stockdale ve F. J. Crosby. Malden: Blackwell.

Subaşı, Y. (2023). Türkiye ve İran 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. (12): 1303-1317.

Şah, U. (2020). Eleştirel Söylem Analizi: Temel yaklaşımlar. *Kültür Araştırmaları Dergisi*. (7): 210-231.

Şahin, E. (2018). Geçmişten Günümüze Kadın Süreli Yayınlarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies.* 5(16): 86-105.

Şenel, D. (2024). İşgücü Piyasasında Kadın Yönetici İstihdamı: Hanehalkı İşgücü Anketi Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*. 7(2): 516-551.

Tabak, F. (1997). Women's Upward Mobility in Manufacturing Organizations in Istanbul: A Glass Ceiling Initiative?. *Sex Roles*. 36(1/2): 93-102.

Táboas-Pais, M. I. ve Rey-Cao, A. (2012). Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs. *Sex Roles*. 67(7): 389-402.

Tan, M., Ecevit, Y. ve Üşür, S. S. (2000). *Kadın-erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul: TÜSİAD.

Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.

Tanrıöver, H. U. (2003). Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı. Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları (pp.106-122). Editörler B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tepekaya, M. ve Kaplan, L. (2003). Hilâl-I Ahmer Hanimlar Merkezi'nin Kuruluşu ve Faaliyetleri 1877-1923. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (10): 147-202.

Tholander, M. (2002). *Doing Morality in School: Teasing, Gossip and Subteaching as Collaborative Action*. Sweden: Linköping University.

Tobin, D. D., Menon, M., Menon, M., Spatta, B. C., Hodges, E. V. ve Perry, D. G. (2010). The Intrapsychics of Gender: A Model of Self-socialization. *Psychological Review*. 117(2): 601.

Toçi, A. ve Aliu, M. (2013). Gender Stereotypes in Current Children's English Books Used in Elementary Schools in the Republic of Macedonia. *American International Journal of Contemporary Research*. 3(12): 32-38.

Topal, Ö. (2012). Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7-12 Yaş Grubu Örneği. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tsai, T. F. N. (2020). Gender Representatıon in Mathematıcs Textbooks: A Case Study of Mathematics Textbooks Used in a Demonstration School in Chon Buri Province, Thailand. Tayland: Burapha University.

Turner, B.S. (2001). *The Body and Society*. London: Sage Pub.

Tuyizere, A. P. (2007). *Gender and Development: The Role of Religion and Culture*. Kampala: Fountain Publishers.

TÜİK. (2021). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

Türkoğlu, B. (2013). Fay Hattında Erkeklikler: Çalışma ve İşsizlik Ekseninde Erkekliğe Bakış. *Mülkiye Dergisi*. 37(4): 33-61.

Türkoğlu, B. (2019). Precarious Manhood in Turkey: Earned, Lost, and Threatened Status of Manhood. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(2): 133-151.

Ulusu, B. ve Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan İki Çalışma Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 3(2): 47-65.

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Gender Report*. Paris: UNESCO Publishing.

Uyan Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2021). İstanbul Sözleşmesi Hakkındaki Algılar: Kadına Yönelik Şiddetin Yaygınlığında Uzlaşma, Sorumlulukta Ayrışma. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1): 165-176.

Üstünel, A. Ö. (2010). *The Construction of Masculine Self*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.

van Dijk, T. A. (2006). Politics, ideology and discourse. *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 728-740). Elsevier.

van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis* (pp. 466-485). Wiley-Blackwell.

van Dijk, T. A. (2017). Socio-cognitive discourse studies. *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 26-43). Routledge, 2017.

van Leeuwen, T. (1996). The Representation of Social Actors. *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32–70). London: Routledge.

van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford university press.

Vanderstoep, S. W. ve Johnson, D. D. (2008). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley veSons.

Vargel Pehlivan, P. (2017). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kuramsal Yaklaşımlar: Bir Literatür Taraması. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(31): 497-521.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*. 35: 29-56.

Voloşinov, V. N. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York ve Londra: Seminar Press.

Wareing, S. (2004). Language and Gender. *Language, Society and Power: An Introduction* (75-92). Editörler Ishtla S. ve Jean S. P. London: Routledge.

Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E. ve Ross, C. (1972). Sex-role Socialization in Picture Books for Preschool Children. *American Journal of Sociology*. 77(6): 1125-1150.

West, C. ve Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender veSociety*. 1(2): 125-151.

Wharton, A. S. (2005). *The Sociology of Gender: An Introduction to Theory and Research*. Malden: Blackwell Publishing.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 63-94). Editors Ruth Wodak and Michael Meyer. London: Sage Publications Ltd.

Wodak, R. (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. *36*(10): 5-31.

Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 1-14). Editors Karen Tracy, Cornelia Ilie and Todd Sandel. John Wiley veSons, Inc.

Wodak, R. ve Benke, G. (2007). Gender As a Sociolinguistic Variable: New Perspectives on Variation Studies. *The Handbook of Sociolinguistics* (pp.88-104). Editör F. Coulmas. Malden: Blackwell Publishing.

Yamanoğlu, A. (2008). *Toplumsal Cinsiyet Analizi (Tokat İli Örneği)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yeşil, F. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.

Yeşiltaş, H., Karafilik, F. ve Bakar, E. (1924). 1924'ten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazı. *Milli Eğitim Dergisi*. 48(1): 97-128.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2012). *İngilizce Ders Kitaplarında Cinsiyet Temsili: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yonata, F. ve Mujiyanto, Y. (2017). The Representation of Gender in English Textbooks in Indonesia. *Language Circle: Journal of Language and Literature*. 12(1): 91-102.

Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İnşası*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yuval-Davis, N. (2003). Nationalist projects and gender relations. *Narodna umjetnost-Hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*. 40(1): 9-36.

Zimmerman, D. ve West, C. (1975). Sex Roles, Interruptions and Sciences in Conversations. *Language and Sex* (pp.105-129). Editörler B. Thomas ve N. Henly. Rowley. Mass: Newbury House.

EKLER

EK 1. TÜRKÇE- İNGİLİZCE SÖZLÜKÇE

Adlandırma: nomination

Aracı: mediating

Araçsal: instrumental

Fazla sözcük kullanımı: overwording

Benzeştirme: assimilation

Biçimsel bütünleşim: composition

Biyolojik cinsiyet: sex

Belirlenimcilik: determinism

Biyolojik-toplumsal: biosocial

Büyük ölçekli: macro

Cam uçurum hipotezi: glass cliff

Toplumsal cinsiyet sabitliği: gender constancy

Cinsiyet benliği toplumsallaşma modeli: gender self-socialization model

Çocukluk kültü: cult of childhood

Çok kiplilik: multimodality

Dayanışma: solidarity

Düzenek çözümlemesi: dispositive analysis

Edim: performance

Edimsel: performative

Eklenti soruları: tag questions

Erkek fatma: tomboy

Esasçı: essentialist

Estetik önyargı: cosmetic bias

Etiket: hashtag

Geleneklere uymayan: nonconformist

Göstergesel: semiotic

Hafifletme: mitigation

Hanım evladı: sissy

İfade edici: expressive

İleriye dönük eleştiri: prognostic

Kalıpyargı: stereotype

Kendi kendini sürdüren bir olgu: self-perpetuating phenomenon

Kılıcıdan arındırma: de-agentialization

Özgülleştirme: specification

Parçalama: fragmentation

Savlama: argumentation

Sıcaklık: warmth

Söylem aracılığıyla: over discourse

Söylemin kendisi aracılığıyla: of discourse

Toplumsal cinsiyet: gender

Toplumsal cinsiyetin yapılması: doing gender

Toplumsal eylemcilik: activism

Toplumsal yapılandırmacı: social constructionist

Toplumsal cinsiyet önyargıları: gender bias

Ulam çiftleri: standardized relational pairs

Ulam kümesi: collection

Üstbelirlenim: overdetermination

Hırs eksikliği: lack of ambition

Yakın: proximal

Yönetici düşün–erkek düşün: think manager–think male

Yükleme: predication

Yoğunlaştırma: intensification

EK.2. İNGİLİZCE-TÜRKÇE SÖZLÜKÇE

Activism: toplumsal eylemcilik

Argumentation: savlama

Assimilation: benzeştirme

Biosocial: biyolojik-toplumsal

Collection: ulam kümesi

Composition: biçimsel bütünleşim

Cosmetic bias: estetik önyargı

Cult of childhood: çocukluk kültü

De-agentialization: kılıcıdan arındırma

Determinism: belirlenimcilik

Dispositive analysis: düzenek çözümlemesi

Doing gender: toplumsal cinsiyetin yapılması

Performance: edim

Essentialist: esasçı

Expressive: ifade edici

Fragmentation: parçalama

Gender: toplumsal cinsiyet

Gender bias: toplumsal cinsiyet önyargıları

Gender constancy: toplumsal cinsiyet sabitliği

Gender self-socialization model: cinsiyet benliği toplumsallaşma modeli

Glass cliff: cam uçurum hipotezi

Hashtag: etiket

Instrumental: araçsal

Intensification: yoğunlaştırma

Lack of ambition: hırs eksikliği

Macro: büyük ölçekli

Mediating: aracı

Mitigation: hafifletme

Multimodality: çok kiplilik

Nonconformist: geleneklere uymayan

Nomination: adlandırma

Of discourse: aöylemin kendisi aracılığıyla

Overdetermination: üstbelirlenim

Over discourse: söylem aracılığıyla

Overwording: fazla sözcük kullanımı

Performative: edimsel

Predication: yükleme

Prognostic: ileriye dönük

Proximal: yakın

Self-perpetuating phenomenon: kendi kendini sürdüren bir olgu

Semiotic: göstergesel

Sex: biyolojik cinsiyet

Sissy: hanım evladı

Social constructionist: toplumsal yapılandırmacı

Solidarity: dayanışma

Specification: özgülleştirme

Standardized relational pairs: ulam çiftleri

Stereotype: kalıpyargı

Tag questions: eklenti soruları

Think manager–think male: yönetici düşün–erkek düşün

Tomboy: erkek fatma

Warmth: sıcaklık

EK 3. İSTATİSTİKSEL BULGULAR

Kategori	Test	χ^2	df	p	Cramér's V	Post-hoc Özeti
Cins Adlar	Ki-kare	59,03	6	<0,001	0,22 (orta)	1936: Erkek yetişkin ↑; 2019: Kız çocuk ↑
Kişi Adları (Toplam)	Ki-kare	797,69	6	<0,001	0,60 (büyük)	1936: Erkek çocuk ↑; 1989: Kız çocuk ↑; 2019: Erkek yetişkin ↑
Gerçek Kişi Adları	Ki-kare	56,69	6	<0,001	0,23 (orta)	1936: Erkek yetişkin ↑; 2019: Kadın yetişkin ↑
Kurmaca Kişi Adları	Ki-kare	533,30	6	<0,001	0,52 (büyük)	1989: Kız çocuk ↑; 2019: Erkek yetişkin ↑
Akrabalık Adları	Ki-kare	57,54	6	<0,001	0,27 (orta)	1936: Erkek yetişkin ↑; 2019: Kadın yetişkin ↑
Meslek Adları	Ki-kare	30,55	6	<0,001	0,16 (küçük-orta)	1936: Erkek yetişkin ↑; 1989: Kadın yetişkin ↑
Yüklemler	Ki-kare	98,47	6	<0,001	0,35 (orta-büyük)	1936: Erkek yetişkin ↑; 1989: Kız çocuk ↑; 2019: Erkek yetişkin ↑
Sıfatlar	Ki-kare	13,48	6	0,036	0,12 (küçük)	1989: Kadın yetişkin ↑; 2019: Erkek yetişkin ↑
Karakterler (Toplam)	Ki-kare	151,65	6	<0,001	0,38 (orta-büyük)	1936: Erkek yetişkin ↑; 2019: Kız çocuk ↑
Bağlam: Doğa/Açık Alan	Ki-kare	109,20	6	<0,001	—	1936: Erkek yetişkin ↑; 1989: Çocuk ↑

Bağlam: Ev Ortamı	Ki-kare	19,73	6	0,003	—	1989–2019: Kadın/kız ve erkek çocuk ↑
Bağlam: Kamusal Alanlar	Ki-kare	29,92	6	<0,001	—	1936: Erkek yetişkin/çocuk ↑
Bağlam: Vatan Mücadelesi	Fisher/Monte Carlo	—	—	sınırda	—	Üç dönemde erkek egemen; kadın yok
Bağlam: Alışveriş	Ki-kare	1,89	6	0,93	—	Anlamlı fark yok (n küçük)
Eylem: Oyun Oynamak	Ki-kare	15,49	2	<0,001	—	1936 erkek çocuk ↑; 1989–2019 kız çocuk ↑
Eylem: Ev İşleri	Ki-kare	6,78	6	0,34	—	1936–1989 kadın ağırlığı; 2019 erkekler görünür
Eylem: Çalışmak	Ki-kare/Fisher	—	—	<0,001 *	—	1936 erkek; 1989 kadın artışı; 2019 erkek baskın
Eylem: Özgeci Davranış	Ki-kare	11,37	6	0,078	—	Erkek yetişkin ağırlığı sürüyor
Eylem: Sanatsal/Sportif	Ki-kare	23,30	6	<0,001	—	1989–2019 çocuk merkezli
Eylem: Araç Kullanmak	Ki-kare	5,64	6	0,47	—	Erkek ağırlığı; 2019 kız çocuk bir miktar ↑
Eylem: Okul İçi	Fisher/Not suitable χ^2	—	—	—	—	Öğrenci odaklı; 2019 az sayıda erkek öğretmen
Eylem: Para ile İlişkili	Ki-kare	13,17	6	0,04	—	1936 kadın ↑; 1989 kız çocuk ↑; 2019 erkek yetişkin ↑
Eylem: El İşleri	Fisher/Monte Carlo	—	—	—	—	Çok düşük n; çoğunlukla kız çocuk

Eylem: Tehlike	Ki-kare (1989–2019)	12,83	3	0,005	—	1989 erkek çocuk; 2019 kız çocuk ↑
Eylem: Teknolojik Alet	Ki-kare (1989–2019)	5,38	3	0,146	—	1989 kız çocuk; 2019 erkek çocuk/erkek yetişkin ↑
Eylem: Duygularla İlgili	Betimleyici	—	—	—	—	1936–1989 yok; 2019 çocuk odaklı
Eylem: Çocuklarla İlgili	Ki-kare (cinsiyet toplam)	2,19	2	0,33	—	1936 anne merkezli; 2019 baba temsili ↑