

## DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ

Yrd. Doç. Dr. Emine ÖZTÜRK\*

### ABSTRACT

#### Gender Roles in Secondary School Religious and Ethical Textbooks

This research is prepared for understanding the gender roles according to the secondary school religious textbooks. The gender definitions which are in these textbooks show us the real perceptions of Turkish man and woman about the gender roles and the gender roles and status, which are taught to Turkish children. These definitions, perceptions are very important for educations of Turkish children.

We have examined seventy-seven textbooks for this article, at the end we arrived some conclusions but before giving these conclusions we must give some knowledge about this study's methodology.

We have examined the pictures in these books and the explanations about the women and men and their gender roles. We have classified these roles to three basic categories. First category is how women and men defined in these books according to their gender roles. This basic category has other six inferior categories. For example, woman as a mother, woman as a housewife, woman as a wife of the prophet, woman as an ethical symbol.

Second category is how women and men defined in places where they live. This basic category has four inferior categories, for example, woman and man in the house; woman and man in the school etc.

---

\* İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Öğretim Üyesi

Third category is how women and men defined when they are acting an activity, for example, when they are helping others, when they are praying, and when they are cleaning the house etc.

We used SPSS 10: O statistic program for statistical accountings and at the end we have found these conclusions. In these textbooks women are frequently defined as a mother, but when women defined as a mother she is often in traditional gender role. And also the families that are pictured in these books are taken from American films. On the other way we couldn't find anything about the status of women in religion. This study was prepared for Center of Values Education, but this study isn't published yet.

### ÖZET

Bu çalışma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet tanımlamalarını ele almaktadır. Bu tanımlamalara paralel olarak erkek ve kadın kimliklerinin nasıl gösterildiklerini, söz konusu kitaplarda erkek ve kadınlara ilişkin yer alan farklı sosyal statü tasvirlerini, bu kitaplarda toplumsal cinsiyet önyargılarının yer alıp almadığını incelemektedir. Yine aynı ders kitaplarındaki yeni yetişen nesle örnek teşkil edecek kadın ve erkeğe ilişkin anlatıların kategorileştirmesini yapmak ve son olarak da hem biçimsel hem de içeriksel olarak söz konusu kitapların toplumsal cinsiyet açısından incelemesini yapmak bu çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır.

### GİRİŞ

Merton'un fonksiyonalist bakış açısına göre her sosyal olgu, kurum ve grubun sosyal gerçeklik alanında yerine getirdiği bir manifest yani açık bir de latent yani örtük yahut gizil bir sosyal fonksiyonu vardır. Buna göre eğitimin yine bir eğitim bilimci olan Hikmet Yıldırım Celkan tarafından ortaya konulmuş olan manifest fonksiyonları kısaca şunlardır.

Kültür birikimi ve nakli

Sosyalleştirme

Yenilikçi ve gelişmeci fertler yetiştirme

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlama

Politik fonksiyon

Ekonomik fonksiyon

Çalışmanın konusunu teşkil eden toplumsal cinsiyetin ortaya çıkışında bu fonksiyonlardan yalnız iki tanesi iki etkindir. Kültür birikimi ve nakli ve sosyalleştirme. 1-Her eğitim sistemi önce kendi toplumunun değerlerini toplayıp bir araya getirmekle yükümlüdür. Toplumun değerler sistemi aynı zamanda kültür sistemi demektir. Kültür, unsurlarının biriktirilip korunması ve

yeni yetişen nesillere aktarılması suretiyle yaşayabilir. Kültürün yaşatılması toplumların aslı görevi olduğuna göre dolayısıyla eğitimin de aslı görevidir, *tikel* toplumlarda yaygın (informal) hâkim unsurları tarafından yapılan aktarma işi, modern toplumlarda örgün eğitim unsurları veya kurumlarınca yapılır. Gelişmiş toplumlarda işbölümü, ihtisaslaşma ve hızlı bir gelişim vardır. Sosyal değişme oldukça karmaşıktır. İlkelerde daha çok bilgi yoluyla yapılır. Sosyal değişimin sürati ile toplumsal istikrar arasında dengenin gözetilmesi gerekir. Kültür naklinde şüphesiz o toplumun kitle iletişim araçlarının da rolü büyüktür. Hatta denilebilir ki, günümüzde kültür öğelerinin yayılması ve asimilasyonunda en büyük pay kitle iletişim araçlarındadır. 2-Sosyalleştirme kültür naklinin tabii sonucudur. Kültürel değerleri sindiren bir fert sosyalleşmiş demektir, öyleyse sosyalleştirme (toplumsallaştırma) tabii haldeki sosyalleşme sürecinin planlı, programlı ve amaçlı şekilde yaptırılmasıdır. Başka bir ifadeyle toplumun müeyyidelerinin, normlarının çocuğa amaçlı ve inisi; olarak aşılmasıdır. Bunu sağlamanın en kestirme yolu okuldaki örgün eğitimidir. Onun içindir ki sosyalleştirme eğitimin sosyal fonksiyonu sayılır. Sosyalleşmenin iki önemli yönü vardır: Toplumun kendisinden beklediği sosyal rolün öğrenilmesi ve toplumsal kültürün bireye aktarılması.

Sosyalleşme bir bakıma ferdin, toplumun kendisine verdiği rolü öğrenmesidir. Rolün öğrenilmesi toplumsal davranış biçimleri içinde hareket ederek ferdin kendisinden bekleneni yerine getirmesidir. Bunu başarabilen fertler topluma intibak etmiş sayılırlar, kendi fonksiyonlarını aktif ve yapıcı bir şekilde yerine getirirler. Aksi takdirde toplumun değerlerine ve müeyyidelerine ters düşme, bunun sonucunda da toplumsal sapma görülür. Sapma halinde sosyal kontrol mekanizmaları harekete geçer, müeyyideler uygulanmaya başlar. Her ferdin toplumsallaşma kabiliyeti farklıdır:

Sosyalleşme, diğer bir yönüyle de toplumun kültürünü öğrenmedir. Toplumun kültürünü öğrenen yetişmekte olan fertlerdir (çocuk, genç, hayatının belirli dönemlerinde yetişkinler). Kültürü aktaran ise toplumdur. Aile, okul, eğitim kurumları, sosyal kurum ve kuruluşlar kültürü aktarmaktan sorumlu toplumsal öğelerdir. Örgün eğitim kurumlarında kullanılan öğretim materyalleri de sosyal rolün bireye öğretilmesinde ve toplumsal kültürün bireye aktarılmasında en önemli rolü oynayan öğretim araçları ve alt eğitim unsurları olarak kabul edilebilir. Öğretmen açısından bakıldığında ders kitabı, izlenmesi öngörülen eğitim programının hem bir tamamlayıcısıdır, hem de sınıf içi

uygulamalara kılavuzluk eden temel bir kaynaktır.<sup>1</sup> Öğrenci açısından, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden<sup>2</sup> ve dolayısıyla doğrudan ilişki kurduğu en temel araçtır.<sup>3</sup> Ayrıca kitlesel bir eğitim dizgesinde, bir dizi bilgi ve değeri aktarabilmenin en ekonomik ve en pratik aracı ders kitaplarıdır. Bilgi yansız (nötr), bilen öznenen bağımsız ve durağan değildir. Birbirinden farklı çeşitli bilgi formları belli bir zamanda ve tarihsel/toplumsal olarak kurulmuştur.<sup>4</sup> Bilgi yansız bilen öznenen bağımsız ve durağan olmayıp birbirinden farklı çeşitli bilgi formları belirli bir zamanda tarihsel/toplumsal olarak kurulmuştur. Bu anlamda kültürel değerler her bir nesilde önceki nesillerin değerlerinin de harmanlanması suretiyle yeniden kurulur. Ders kitapları da, içerdikleri bilgilerle toplumsal gerçekliğin belli bir açıdan yeniden kurulmasının en önemli araçlarından biridir.<sup>5</sup> Ders kitaplarında yer alan bilgilerin temel işlevlerinden biri, toplumun kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmaktır. Ders kitapları gerek manifest (açık) gerek latent (gizil) biçimde, toplumsal olarak kabul edilen davranış biçimlerini, tutumları, töreleri, gelenekleri, mitleri ve söylenceleri aktararak, toplumsallaştırma işlevini yerine getirir.<sup>6</sup> Bu işleviyle ders kitapları, toplumsal düzenin korunmasını ve sürdürülmesini sağlayan değerlerin aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde önemli rol oynar.<sup>7</sup>

Türk toplumunun da eğitim felsefesinin temelini teşkil eden modern eğitim felsefesi Türk milletinin kültürel kodlarından çok Sanayi Devrimi, Aydınlanma Çağı düşüncesi ve bunların bir ürünü olan pozitivist bilim anlayışı, kapitalizm ve ulus devletin yaptığı ideal vatandaş tanımının izlerini taşır.<sup>8</sup> O halde devletin ideolojik aygıtlarından olduğundan eğitim, toplumsal ve ekonomik ilişkiler örüntüsünün isterleri doğrultusunda,

<sup>1</sup> Esen Yasemin & Bağlı Melike Türkan, *İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, 2002, c.35, s.143-154.

<sup>2</sup> Coşkun, H. (1996). Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf, Türkçe ve Almanca ders kitaplarının içerik sorunları. H. Coşkun, İ. Kaya ve J. Kuglin (Eds.) *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları* içinde. (s. 59-76). Ankara: Türk-Alman Kültür Merkezi.

<sup>3</sup> Alkan, C, *Eğitim Teknolojisi*, Ankara, 1995.

<sup>4</sup> Blackledge, D & Hunt, B, *Sociological Interpretations of Education*, London 1993.

<sup>5</sup> Apple, M. W, Christian Smith L. K. (Ed.), *The Politics of the Textbooks* New York, 1991, s.1-21.

<sup>6</sup> Bierstedt, R. , *The Writers of Textbooks*, L. J. Cronbach (Ed.) *Text Materials in Modern Education*, Illinois, 1995, s.96-129.

<sup>7</sup> Esen & Bağlı, *İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme*, s. 143 vd.

<sup>8</sup> Topses. G., *Eğitim Felsefesi ve Temel Sorunları*. Ankara, 1982.

toplumsal işbölümünü yeniden üretir ve *yurttaşları* bu işbölümüne göre biçimlendirir.<sup>9</sup> Ders kitapları, belirli bir ulus devletin ürünüdür ve o ulus devletin kültürüne değgin temel bilgileri yansıtır<sup>10</sup>

Böylece örgün eğitim kurumlarında yapılan eğitim faaliyeti içerisinde sosyalleşme sürecinin gerçekleştirilmesinde yani kültürel değerlerin aktarılmasında ve sosyal rollerin öğretilmesinde ders kitaplarının oldukça önemli bir rolü vardır. Ders kitaplarında aktarılan önemli sosyal rollerden biri de toplumsal cinsiyet rolleridir. Bu noktada ders kitaplarının nasıl hazırlandığı sorusu konunun merkezine oturmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi kültürel değerler zaman içinde eski değerlerle birlikte harmanlanıp farklı tanımlanabilme özelliği de taşıyan değerlerdir. Yani kültürel değerler sosyal yapıda meydana gelen değişime bağlı olarak değişime uğrayabilirler. İlhamını, temelinde Batılı kültürel kodlarının yattığı Batı eğitim felsefesinden alan günümüz Türk eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanmış mevcut ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl tanımlandığı öncelikle toplumsal cinsiyetin anlaşılmasıyla mümkündür.

Toplumsal cinsiyet, feminite (kadınsallık) ve masküinite (erkekseellik) ve bu kavramların kültürlerarası farklı tanımlanışı çerçevesinde ele alınan bir konudur. Kadın ve erkek bedenleri arasındaki farka rağmen bir özellik bütün bilinen insan kültürlerinde ortaktır. Bu ortak nokta da bedenlerin biyolojik farklılığının temellerinin yerel olarak anlaşılmasının ayrıca erilliğe ve dişillığe vurgu yapan kültürel atıfların kültürden kültüre büyük farklılıklar arz etmesidir. Son dönemlerdeki antropolojik çalışmalarda, “sex” genellikle kadın ve erkek bedenlerinin anatomik, biyolojik ve fizyolojik karakteristiklerini anlatmak için; “gender” ise bu farkların spesifik olarak kültürel sembollerini telaffuzu ve ayırdımına varmak için kullanılır. Toplumsal cinsiyet kavramı 1980’lerin başında sosyal ve kültürel antropologların teorik ve etnografik yazılarında yerini bulmaya başladı. Bu, hem dişillığı hem de erilliği, bu kategorilerin yapılanışını ve onlar arasındaki ilişkiyi anlatan ve daha önceki 10’lu yıllarda feminist antropoloji olarak hâkimiyet kuran ve zaman geçtikçe problematik olarak gündeme gelen kadın sorunu üzerindeki vurguya alternatif olarak sunulan bir terimdir.<sup>11</sup> Toplumsal cinsiyet (*gender*) terimini sosyolojiye sokan Ann Oakley’e göre, “‘cinsiyet’ (*sex*) biyolojik erkek-kadın ayrımını anlatırken, ‘toplumsal

<sup>9</sup> Althusser, L., *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev: Y. Alp ve M. Özışık, İstanbul, 1994.

<sup>10</sup> Altbach P., *The International Dimension*. M. W. Apple ve L. K. Christian-Smith (Eds.), New York, 1991, s.242-259.

<sup>11</sup> Spencer, Jonathan & Bernard, Alan; *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, New York, 1997, s.253.

cinsiyet' (*gender*) erkeklik ile kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır".<sup>12</sup> Dolayısıyla "toplumsal cinsiyet", kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine dikkat çekmektedir.

Toplumsal cinsiyetle ilgili beş temel kavram vardır. Bunlar sırasıyla

Öncelikle Bizatihi Toplumsal Cinsiyet'in Kendisi

Toplumsal Cinsiyet Kimliği

Toplumsal Cinsiyet Roller

Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları

Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı, kavramlarıdır.

Toplumsal cinsiyet kimliğine gelince, "kimlik (identity), insanın kendini tanımlama ve konumlamasının ifadesidir. Daha açık bir deyişle -kimlik, insanın kendisini sosyal dünyasında nasıl tanımladığı ve nasıl konumlandığını yansıtır, onun kim olduğu ve nerede durduğuna ilişkin bir cevaptır."<sup>13</sup> Ergenliğin en önemli gelişim görevlerinden biri, kimliğin belirlenmesidir. Bu kimlik geliştirme sürecinin sorunsuz tamamlanması her zaman kolay olmamaktadır. Fakat bu terimin kapsamı, ilk ortaya çıkışından beri, yalnızca bireysel kimliği ve kişiliği değil, ayrıca sembolik düzeyde erkekliğin ve kadınlığın kültürel idealleri ile stereotiplerini, yapısal düzeyde ise kurumlar ve örgütlerdeki cinsel işbölümünü içine alacak kadar genişlemiştir. Burada da bir terim karışıklığından söz etmek gerekebilir. Kaynaklarda bazen cinsiyet kimliği (ya da toplumsal cinsiyet kimliği) (*gender identity*) ile cinsel kimlik (*sexual identity*) olarak ifade edilebilecek iki ayrı terime rastlanmaktadır. Türkçe'de ise bu karışıklık daha fazladır, çünkü *gender* ve *sex* sözcüklerini karşılayacak iki ayrı sözcük yoktur. Cinsiyet kimliği ile yukarıda değinilen anlam kastedilmektedir, yani cinsiyet kimliği kişinin kendini kişilik ve davranış olarak belli bir cinsiyette hissetmesi ve ona göre davranmasıdır.

Toplumsal cinsiyet ile ilgili üçüncü önemli kavram toplumsal cinsiyet rolleridir. Rol terimi tiyatrodan ödünç alınmış sosyolojik bir terimdir. Rol, örgütlü sosyal bir yapı içinde bireyin bulunduğu pozisyonu, bu pozisyonla ilgili sorumlulukları, ayrıcalıkları ve diğer pozisyonlardaki insanlarla etkileşimi yönlendiren kuralları gösterir.<sup>14</sup> Annelik, babalık, öğretmelik, askerlik

<sup>12</sup> Marshall, Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akinhay & Derya Kömürcü, Ankara, 1999. s.98-99.

<sup>13</sup> Bilgin, N, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İst., 2003, s.199.

<sup>14</sup> Spencer, Gender Identity and Its Implications for the Concepts of Masculinity and Femininity In T.B. Sonderegger, *Psychology and Gender, Nebraska, Symposium on Motivation* (1984), Nebraska, 1985, s. 59-95.

gibi, kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller ise toplumsal cinsiyet rolleri olarak bilinir. Kadınların ve erkeklerin, toplumun yazdığı “senaryo”ya bağlı kalarak rollerini “oynamaları” beklenir. Toplumsal cinsiyet rolleri terimi, cinsiyet kalıpyargılarını ya da toplumun belirlediği cinsiyet farklılıklarını yansıtmak üzere kullanılır. Daha özelde, bu terim, geleneksel olarak kadınla ve erkekle ilişkili olduğu kabul edilen rolleri ifade eder.<sup>15</sup>

Toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından çocuklar cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamları, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görülür. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir. Sosyalleşme süreci ile kızlar ve erkek çocuklar, çeşitli nesneleri, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özelliklerini onlar için “uygun” yada “uygun değil” olarak ayırt etmeyi öğrenirler. Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı ile ilgili bu kuramlara toplumsal cinsiyetin kazanılmasında eğitimin rolü başlıgında değinilecektir.<sup>16</sup>

Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda ifade edilışıdır. Cinsiyet rolü, kadına ve erkeğe uygun bulunan kişilik özellikleri ve davranışlar olarak ifade edilir ve kültürel beklentileri ifade eder. Bir erkek için uygun olduğu düşünölen davranışlar erkeksi (maskölen), kadınlar için uygun olduğu düşünölen davranışlar ise kadınsı (feminen) olarak adlandırılır. Bu kadınsı ve erkeksi rollerin, cinsiyetten bağımsız olarak bireylerin bulundukları ortama göre değıştiğı de bildirilmektedir.<sup>17</sup> Kadınlar da erkekler de kendilerini mesleki etkinliklerinde daha erkeksi olarak ve yakın ilişkilerinde de daha kadınsı olarak algılamaktadırlar. Bu görüşle ilgili kuram iki konuda ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı ile ilgili çeşitli kuramlar vardır. Bu kuramlar esas olarak cinsiyet tiplemesi yada cinsiyetleri ayrıştıırma süreci ile ilgili kuramlardır. Cinsiyete uygun tercihlerin, yeteneklerin, kişilik özelliklerinin, davranışların, kendilik kavramlarının kazanılması süreci cinsiyet tiplemesi (cinsiyetleri ayrıştıırma-sex-typing) süreci olarak adlandırılmaktadır.<sup>18</sup> Toplumun cinsiyetlerden beklediğı özellikleri kazanmış, toplumsal anlamda cinsiyetinin tipik bir bireyi olmuş, diğör bir söyleyişle cinsiyetleri ayrıştıırma sürecini tamamlamış bireye de cinsiyeti tiplēştiren (cinsiyetleri ayrıştııran-sex-typed) birey denilmektedir. Çocuğun, kültüründe “cinsiyete uygun” olarak tanımlanan kalıba nasıl

<sup>15</sup> Dökmen Y. Zehra, Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar, Ankara, 2004, s.16.

<sup>16</sup> Dökmen, a.g.e., s. 16.

<sup>17</sup> Dökmen, a.g.e., s. 18.

<sup>18</sup> Dökmen, a.g.e., s. 18.

uyduğunu yani toplumsal cinsiyetin kazanılmasını açıklayan kuramlar çeşitlidir.<sup>19</sup>

Toplumsal cinsiyet hakkında diğer önemli bir kavram da toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıdır; zira toplumda mevcut toplumsal cinsiyete dayalı tüm ayrıştırmalar bu kalıp yargılara bağlı olarak yapılır. İnsanlar, gruplar hakkında kalıp yargılar geliştirme eğilimindedirler. Kalıp yargılar, bir gruba ilişkin bilgi, inanç ve beklentilerimizi içeren bilişsel yapılardır.<sup>20</sup> İrk, cinsiyet, yöre, ulus ve meslek grupları gibi çeşitli gruplardan olan insanların kategorileştirilerek aslında çok çeşitli özellikler gösterebilecekleri/gösterdikleri halde, hepsi aynı özelliği/özellikleri gösteriyor gibi düşünülmesi eğilimine kalıpyargılı düşünme denilmektedir.<sup>21</sup> Kalıpyargılar belli bir grubun bütün üyelerinin özellikleri hakkındaki organize inançlardır.<sup>22</sup> Kalıpyargılar, bir grubun ve üyelerinin zihinsel temsilleridir ve grup üyelerinin gerçek, değişmez özelliklerinden değil, o grubun sosyal ve ekonomik durumundan kaynaklanır.<sup>23</sup> Kalıpyargılar özellikle hoşlanılmayan gruplara karşı kolaylıkla geliştirilirler ve bu grupların üyeleriyle karşılaşıldığında hemen” uyarılarak onlara nasıl davranılacağını belirlerler. Kalıpyargılar genellikle bilişsel kısa/kestiri yollar (heuristics) olarak işlevde bulunurlar; yani fazla düşünme gerektirmeden, karşılaşılan duruma uygunluğu araştırmadan, özetle kısa yoldan kabul edilirler. İnsanlar, bireylere karşı kalıpyargıları doğrultusunda ve genellikle belirsiz ve genelleştirilmiş tepkilerde bulunurlar ve bu kalıpyargıların doğru olmayabileceğini genellikle dikkate almazlar. Güçlü kalıpyargıların söz konusu olduğu kategorilerden biri de cinsiyettir. Toplumun, bir grup olarak kadınların ve bir grup olarak da erkeklerin göstermelerini beklediği özelliklere toplumsal cinsiyet kalıpyargıları denilmektedir.<sup>24</sup> Kadın ve erkek için uygun görülen rol ve faaliyetlere cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılar, bir cinsiyeti diğer cinsiyete oranla daha az ya da daha çok nitelediği düşünülen özelliklere de cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılar denilmektedir.<sup>25</sup>

Söz konusu kalıpyargılara dayanarak cinsler arası ayırım yapılmaktadır. Buna gender discrimination denilir ve toplumsal cinsiyetle son önemli

<sup>19</sup> Dökmen, a.g.e., s.18.

<sup>20</sup> Kunda, Z., Social Cognition, Making Sense of People, Cambridge, MIT Pres, 1999.

<sup>21</sup> Franzoi, Social Psychology, Dubuque IA, Brown ve Benchmark, 1996.

<sup>22</sup> Golombik S. & Fiyush R., Gender Development, , Cambridge University Pres, Cambridge, 1996.

<sup>23</sup> Augoustinos ve Walker, Soacil Cognition-An Integrated Introduction, 1995.

<sup>24</sup> Dökmen, a.g.e., s.19.

<sup>25</sup> Şirvanlı-Özen, D ve Bayraktar, R., Annenin Çalışma Durumunun Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargıların Gelişimi Üzerindeki Rolü, R. Bayraktar ve İ. Dağ, VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara, Metekusan, 1993, s.65-76.



kavramdır. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı *gender discrimination*, mesleki anlamda bir ayrım olduğu için istihdamda toplumsal cinsiyet ayrımı yani *gender segregation -in employment* olarak da adlandırılmaktadır. Bu terim, meslek yapısında erkekler ile kadınlar arasında görülen (ve bazen -daha doğru bir ifadeyle- “cinsiyete dayalı mesleki ayrım” diye adlandırılan) eşitsiz dağılımını anlatmaktadır. Cinsiyet ayrımı iki biçimde yapılır: “Dikey ayrım”, erkeklerin mesleki hiyerarşinin tepesinde, kadınların dibinde kümelenmesini gösterirken; “yatay ayrım”, aynı mesleki düzeyde (yani. Mesleki sınıflar, hatta mesleklerin kendi içlerinde) erkeklerle kadınlara farklı işler düştüğünü göstermektedir.<sup>26</sup>

Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları toplumsal cinsiyet içersinde mevcut iki alt kategori olan geleneksel toplumsal cinsiyet algıları ile modern toplumsal cinsiyet algıları ve toplumsal cinsiyet rollerinin de bu iki algılayış biçimi etkisinde yorumlanması neticesi sosyal gerçeklik alanı içerisinde farklı zaman, zemin ve formlarda yeniden üretilir.

Geleneksel algılayışları çerçevesinde oluşan geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ise özetle aşağıdaki tabloda betimlendiği gibidir.

Tablo 1 - Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rollerini Oluşturan Bazı Dişil ve Eril Özellikler

| KADININ GELENEKSEL TOPLUMSAL CİNSİYET ROLÜNÜ OLUŞTURAN DİŞİL ÖZELLİKLER | ERKEĞİN GELENEKSEL TOPLUMSAL CİNSİYET ROLÜNÜ OLUŞTURAN ERİL ÖZELLİKLER |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| > Pasiflik                                                              | > Aktivlik                                                             |
| > Duygusallık                                                           | > Bağımsızlık                                                          |
| > Şefkat                                                                | > Akılcılık (rasyonellik)                                              |
| > Merhamet                                                              | > Denetim altında bulundurma                                           |
| > Bağımlılık                                                            | > Üstünlük kurma                                                       |
| > Besleyicilik                                                          | > Saldırganlık                                                         |
| > Yardımseverlik                                                        | > Hırs                                                                 |
| > Duyarlılık                                                            | > Bireycilik                                                           |
| > Empati                                                                | > Rekabet                                                              |

<sup>26</sup> Marshall, Gordon, Sosyoloji Sözlüğü, çev. Osman Akınhay & Derya Kömürcü, Ankara, 1999,s.100.

Yukarıdaki tabloda geleneksel toplumsal cinsiyet görülmektedir. Buna göre kadın diğergam ve fedakâr yani içe dönük, erkek ise daha bireyselci daha rekabetçi ve dışadönüktür. Bu zıt tanımlayışlar belki sanayi devrimini öncesine kadar çok doğru kabul edilebilirdi. Oysa artık sanayi devrimini ve kadınların da yoğunlukla sosyal hayata katılımıyla başlayan süreç ve evde dahi rollerin farklılaşmaya başlayıp artık evin işini, evi hanımının değil de hizmetçilerin yapmaya<sup>27</sup> başlamasıyla kadın da artık evin dışına çıktı ve böylece kamusal özel karşıtlığı da aradan geçen bir buçuk asır süresince büyük oranda ortadan kalktı, ancak kadın bu sefer de kadın hem evin ev dışındaki yükün ikisinin birlikte altından kalkmak zorunda kaldıysa da artık bir işverenin tercihi kadın ya da kim olursa olsun mümkün mertebe hem dişil hem de eril nitelikleri taşıyan yani çağdaş toplumsal cinsiyet rollerini barındıran insanlara<sup>28</sup> iş vermeye doğru yönelikti.

### TOPLUMSAL CİNSİYETİN KAZANILMASINA İLİŞKİN TEMEL KURAMLAR

Toplumsal cinsiyetin kazanımına ve cinsiyetlerarası farklılıkların açıklanmasına ilişkin çeşitli kuramlar vardır. Kuramlar, bilindiği gibi, olay ve durumların, psikolojide davranışın, nasıl ve niçin ortaya çıktığını açıklayan bir grup fikirdir.<sup>29</sup> Toplumsal cinsiyetin kazanılmasına ilişkin on farklı kuram vardır.

- Bunlar sırasıyla
- Psikanalitik kuram,
- Biyolojik kuram,
- Sosyo-biyolojik kuram,
- Sosyal öğrenme kuramı,
- Sosyal bilişsel kuram,
- Bilişsel gelişim kuramı,
- Toplumsal cinsiyet şeması kuramı,
- Sosyal rol-kuramı,
- Benlik sunuşu kuramı,
- Çok faktörlü toplumsal cinsiyet kimliği kuramıdır.

<sup>27</sup> Ev içi emeğin ve dolayısıyla da toplumsal cinsiyetin dönüşümünü daha iyi anlamak için bkz. Davidoff, Leonore, Feminist Tarihyazımında Sınıf ve Cinsiyet, çev.Zerrin Ateşer-Selda Somuncuoğlu, İstanbul-2002, İletişim Yay., s.146 vd.

<sup>28</sup> Bacacı, a.g.m., s.2.

<sup>29</sup> Dökmen, a.g.e., s. 31.

Toplumsal cinsiyetin kazanımına ilişkin bu kuramlar arasında eğitimin toplumsal cinsiyetin kazanılmasına etkisine vurgu yapan kuramlar bu çalışma açısından daha önemlidir. Dolayısıyla burada toplumsal cinsiyet eğitim ilişkisine vurgu yapan kuramlara yahut mevcut kuramların toplumsal cinsiyet eğitim ilişkisini anlatan yönlerine değinilecektir.

Freud'un kuramı olan psikanalitik kuramda toplumsal cinsiyetin kazanılmasına ilişkin üç ayrı dönem göze çarpmaktadır.<sup>30</sup> İlk dönem oral ve anal dönemleri içine almaktadır, bu dönemde kız çocukların da erkek çocukların da cinsiyetleri erkektir ve toplumsal cinsiyetleri de erkeksidir. Bu dönemde erkek çocuk cinsel açıdan erkeksiliğinin farkına varır, kız ise annesinden uzaklaşıp babaya yönelerek kadınsı roller kazanmaya başlar. Ancak en son dönemde her iki cins de kendini hemcinsi olan ebeveyniyle özdeşleyerek kendi cinsel kimliğini kazanır. Görüldüğü üzere Freud'un teorisini eğitimle özdeşleyen yönü erkek çocuğun da kız çocuğun da önce kendilerini hemcins olan ebeveynlerinden soyutlayarak sonra da onlarla özdeşleyerek bu cinsel kimliği kazanıyor olmaları yani cinsel kimliklerini bilhassa toplumsal cinsel kimliklerini ebeveynlerin temel olarak rol oynadığı bir süreçle öğreniyor olmalarıdır.

İkinci kuram olan biyolojik kuram Aristo'dan bugüne toplumsal cinsiyet farklılıklarının nedeninin biyolojik farklılıklar olduğu iddiasındadır. Ve bu teoride eğitimin toplumsal cinsiyet farklılıklarına neden olabileceği yönündeki görüşlere yer yoktur. Bu teori de kendi içinde iki alt kısma ayrılmaktadır. Beyinle ilgili yaklaşımlar, hormonlarla ilgili yaklaşımlar, beyinle ilgili yaklaşımlar. Benbow ve Lubinski erkeklerin matematiksel üstünlüklerini beyin loplalarının farklı faaliyetlerine bağlamaktadırlar. Yine Walsh, Reinisch ve arkadaşları yaşamını ilk yılındaki pek çok bebeklerin taramasını yaptıkları çalışmalarına dayanarak toplumsal cinsiyet farklılıklarının nedeninin biyolojik farklılıklar olup olmadığı sorusuna evet cevabı vermektedirler.<sup>31</sup> Hormonal açıklama yoluna gidenler de toplumsal cinsiyet farklılıklarının temelinde bireylerin doğuştan getirdikleri kadınlık ve erkeklik hormonlarının bulunduğunu söylerler.<sup>32</sup>

Sosyo-biyolojik kuram yüz binlerce yıllık evrimsel süreci ve genetik değişimi cinsiyet farklılıklarının açıklanması için temel almaktadırlar. Bu disipline göre, diğer türler gibi, insanoğlu da kendi genlerinin geleceğe

<sup>30</sup> Fast, Aspects of Early Gender Development: A Psychodynamic Perspective, Beal, A.E. & Sternberg R.J.(Eds.), The Psychology of Gender, New York, 1993, s.173 vd.

<sup>31</sup> Dökmen, a.g.e, s.42-43.

<sup>32</sup> Dökmen, a.g.e., s. 44.

taşınmasını ve genetik özelliklerinin kuşaklar boyu yaşamasını sağlama yollarını geliştirmiştir. Günümüzde geleneksel sayılan cinsiyet rolleri bu roller insan türünün hayatta kalmasını ve devamını sağladığı için geliştirilmiştir. Örneğin erkeğin saldırganlığı bütün türlerin sağlıklı olarak günümüze kadar ulaşmasında etkili olmuştur.<sup>33</sup>

Toplumsal cinsiyetin kazanılması olgusuna eğitim açısından yaklaşan toplumsal sosyal psikoloji kuramı “sosyal öğrenme kuramı”dır. Sosyal öğrenme kuramı Bandura tarafından ortaya konmuştur. Sosyal öğrenme kuramının bazı önemli sayıltıları vardır.<sup>34</sup> (1) Her birey belli bir durum için bir tepkiler repertuarı sağlayan bir öğrenme sahiptir. (2) Her durumun genel ve ayırıcı uyaranları vardır ve her durum hem özel hem de ortama bağlı anlamlara sahiptir. (3) Güdüsel faktörler ya durumlardan etkilenir ya da onları etkiler. (4) Eğer uygulama fırsatı varsa yeni tepkiler kazanılabilir. (5) Davranış eğer olumlu sonuçlara yol açıyorsa kazanılır ve sürdürülür. Sosyal öğrenme kuramının oluşmasında özellikle Bandura’nın rolünden söz edilebilir ama toplumsal cinsiyet rollerinin ya da cinsiyetleri ayırtırma (tipleştirme) davranışının gelişiminin sosyal öğrenme yaklaşımına göre açıklanması özellikle Mischel tarafından yapılmıştır.<sup>35</sup>

Sosyal öğrenme kuramında özellikle iki öğrenme sürecine önem verilmektedir.<sup>36</sup> (1) Edimsel koşullama, (2) model alma ve taklit. Edimsel koşullama: Ödüllendirilen ya da olumlu sonuçları olan (pekiştirilen) davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığı artar. Cinsiyetine uygun davranışlarda bulunan çocuk ödüllendirilir, cinsiyetine uygun davranmazsa cezalandırılır. Ödüllendirilen davranış (cinsiyete uygun davranış) tekrarlanır ve davranış dağarcığına dâhil edilirken, ödüllendirilmeyen, hatta cezalandırılan davranış tekrarlanmaz, o davranışlardan kaçınılır ve davranış dağarcığında yer almaz. Ağlamak kız çocuklarının işine yararken, erkeklerin işine yaramaz ve ağlamak kadınlar tarafından sürdürülürken, erkekler tarafından sürdürülmez. Özellikle ana babalar ve öğretmenler aynı davranış için kız ve erkek çocuklara farklı tepkide bulunurlar. Örneğin atılğan ve saldırgan davranış erkek çocuklarda pekiştirilirken, kız çocuklarında pekiştirilmez. Model alma ve taklit: Gözlenen figürler (ana, baba, arkadaş, beğenilen herhangi bir kişi, televizyondaki kahraman vb.) model alınır ve bu figürlerin davranışları uygun bir zamanda taklit edilir. Cinsiyet rollerinin zamanında da genellikle kız çocuklar annelerini ve kadın figürleri, erkek çocuklar da babalarını ve erkek figürleri model alırlar

<sup>33</sup> Dökmen, a.g.e., s.54

<sup>34</sup> Dökmen, a.g.e., s.54

<sup>35</sup> Dökmen, a.g.e., s.54.

<sup>36</sup> Dökmen, a.g.e., s.54

ve taklit ederler. Bunların yanı sıra, sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların uygun cinsiyet rolü davranışlarını dolaylı olarak da öğrenebildiklerini, yani başkalarının davranışlarını gözleyerek ve onların hangi davranışlarının ödül ve ceza aldığını izleyerek (dolaylı pekiştirme –vicarious reinforcement, dolaylı (eza-vicarious punishment) de öğrenebildiklerini ileri sürmektedirler. Gözleyerek öğrenme de denen bu süreç, çocukların ödül aldığını gözledikleri modeli taklit etmelerine yol açmaktadır.<sup>37</sup>

Sosyal öğrenme kuramına göre cinsiyet rol beklentilerinin çok açık olarak tanımlandığı ve katı bir şekilde uygulandığı bir toplumda bir cinsiyetteki tüm modellerin davranışları arasında büyük tutarlılık vardır. Bu tutarlı modellerin varlığı ve uygun davranışın pekiştirilmesi sonucunda geleneksel cinsiyet rolleri bir kuşaktan diğerine aktarılacak sürdürülür.<sup>38</sup>

Sosyal öğrenme kuramından sonra bu konuda en çok söz söyleyen kuramlardan biri de bilişsel gelişim kuramıdır. Bu kuramın temel sayılışına göre; insanların bilişsel tutarlılığa ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç kendilerine ve dünyaya ilişkin tutarlı ve dengeli bir görüş bir oluşturmayı ve sürdürmeyi istemelerine yol açar. Çocuklar için bu tutarlılığı sürdürmenin nasıl en uygun kız ya da erkek olduğunu bulmaktır. Kız olduğunu anlayan bir çocuk kadınsı nesne, etkinlik ve davranışları, kendini erkek olarak tanımlayan bir çocuk da erkeksi nesne etkinlik ve davranışları tercih etmeye başlayacaktır. Bu kuram sosyal öğrenme kuramının tersine, çocuğun kadınsı ya da erkeksi olmayı istemesinin nedeninin diğerleri tarafından ödüllendirilmesi değil, kendini bir kız yada erkek olarak kimliklemesi olduğunu ileri sürmektedir.<sup>39</sup>

Bem'in toplumsal cinsiyet şeması kuramı kısaca şöyle izah edilebilir.<sup>40</sup> Bu kuram, sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramlarının temel görüşlerini birleştirmektedir. Özellikle, cinsiyetleri ayrıştırmanın (tipleştirme-sex-typing) çocuğun kendilik bilgisi de dâhil tüm bilgiyi kültürün kadınlık ve erkeklik tanımlarına göre kodlamaya ve organize etmeye hazır oluşundan kaynaklandığını kabul eder. Bu bakımdan bilişsel gelişim kuramına benzer. Ayrıca, bu cinsiyet şeması temelinde bilgi işlemenin toplumun cinsiyet ayrımcısı uygulamalarından da kaynaklandığını ileri sürer. Bu bakımdan da sosyal öğrenme kuramına benzer. Sosyal öğrenme kuramı gibi, cinsiyeti

<sup>37</sup> Dökmen, a.g.e., s.55.

<sup>38</sup> Dökmen, a.g.e., s. 57.

<sup>39</sup> Dökmen, a.g.e., s. 61

<sup>40</sup> Sandra Lipsitz Bem'in ileri sürdüğü ve çocukların cinsiyetle ilişkili düşünce ve davranışları nasıl kazandıklarına ilişkin önemli açıklamalardan biri olarak ele alınan toplumsal cinsiyet şema kuramı (gender schema theory) ile ilgili bilgiler Dökmen'in Bem'in ilgili yazılarından özetleyerek yaptığı aktarımlardan alınmıştır.

tipleştirme sürecinin öğrenilmiş olduğunu kabul eder ve dolayısıyla kaçınılabılır ve değiştirilebilir bir süreç olduğunu belirtir. Bem'e göre, gelişen çocuk, toplumunun kadınlık ve erkeklik tanımlarını öğrenir. Çoğu toplumlarda bu tanımlar sadece doğrudan kadınla ve erkekle ilişkili anatomik farklılıklara, iş bölümüne ve kişilik özelliklerine dayanmamakta, yanı sıra dile, yapılan benzetmelere de yansımış çok zengin bir çağrışımı da içermektedir. Toplumlarda, genellikle, diğer herhangi bir ikilik kadın ve erkek ayrımındaki gibi zengin bir içeriğe ve kendine özgü özelliklere sahip değildir. Çocuk cinsiyetle ilgili bu özel bilgileri öğrenmekle kalmamakta, aynı zamanda her gelen yeni bilgiyi cinsiyetle ilgili bu zengin içeriğe bağlı olarak değerlendirmekte ve özümsemektedir. Kısacası çocuk, gelişen bir toplumsal cinsiyet şeması aracılığıyla gelen bilgiyi kodlamayı ve örgütlemeyi de öğrenmektedir. Şema bilişsel bir yapıdır ve bireyin algılarını organize eden ve yönlendiren bir çağrışımlar ağıdır. Bir şema gelen bilgiyi şema ile ilgili terimlerle araştırmaya ve özümsemeye hazır oluşu sağlar. Belli bir şema aracılığıyla bilgiyi işlemeye hazır bireyler şemaya uygun bilgiyi hemen kodlayabilirler, şemayla ilişkili kategoriler içinde örgütleyebilirler ve şemayla ilgili hayli farklılaşmış bulgularda bulunabilirler. Şematik bilgi işleme, hayli seçicidir ve bireyin gelen çok sayıda uyarıcıya şemaya uygun olarak anlam yüklemesini sağlar. Şematik bilgi işleme eşit düzeyde başka boyutlar olmasına karşın belli bir boyutu temel alarak bilgiyi kategorilere ayırmaya hazır oluşu gerektirir. Bilgiyi toplumsal cinsiyet şemasına göre işleme ise, özellikleri ve davranışları "kadınsı" ve erkeksi kategorilerine ayırmaya hazır oluşu gerektirir. Cinsiyetle ilgisi olmayan şeyler bile kadınsı yada erkeksi kategorisine sokularak işlenir. Örneğin "nazik" ve "bülbul" gibi özellikler kadınsı kategorisine, "atılğan" ve "kartal" gibi özellikler de erkeksi kategorisine yerleştirilebilir.<sup>41</sup> Toplumsal cinsiyet şeması da kadın ve erkek özelliklerinin algılanmasında ve bilginin işlenmesinde temel oluşturan bir çerçevedir. Kadın ve erkek arasındaki ayrımı vurgulayan bir kültür içinde büyüyen çocuklar kendileri ve diğerleri, hatta nesne ve olaylar hakkındaki bilgileri algıladıkları bu cinsiyet çağrışımlarına göre işlemeyi öğreneceklerdir.<sup>42</sup>

Cinsiyetleri tipleştirme/ayırıştırma sürecinde çocuk, hem kendilik kavramını oluşturur hem de dünyayı algılarken içleştirdiği bu cinsiyet şemasını kullanır. Gelen bilgileri cinsiyet şemasına göre algılar, kodlar ve örgütler. Buna göre çocuk, kız çocuğunu zayıf vb. olarak, erkek çocuğunu kuvvetli vb. olarak algılamayı; zayıf erkek çocuklarla güçlü kız çocukları fark etmemeyi öğrenir. Çocuk aynı şematik seçiciliği kendine uygulamayı, insan kişiliği içinden sadece cinsiyetine uygun olanları kendilik kavramına dâhil

<sup>41</sup> Dökmen, a.g.e., s. 64-65.

<sup>42</sup> Dökmen, a.g.e., s. 66.

etmeyi öğrenir. Çocuk bu şema aracılığıyla, kendisinin bir kişi olarak yeterliğini değerlendirmeyi; tercihlerini, tutumlarını, davranışlarını ve kişilik özelliklerini bu şemadaki prototipe göre oluşturmayı da öğrenir. Sonuç olarak cinsiyetleri ayırtıran/tipleştiren (sex-typed) bir birey olur.<sup>43</sup>

Bem, toplumsal cinsiyet şemai (şematik) bir toplumda toplumsal cinsiyet şeması olmayan (aşematik) çocuklar yetiştirmenin zor olduğunu ama imkânsız olmadığını belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet şeması olmayan çocuk yetiştirmek için iki stratejiden söz edilebilir: İlk strateji, ana babaların çocuklarına cinsiyete bağlı biyolojik farklılıkları kültürün cinsiyetle ilgili çağrışımlarını vermeden öğretmeleridir. Bu, örneğin, çocuklara kişinin kadın yada erkek oluşunun sadece üremede farklılık yarattığı anlatılarak, toplumsal cinsiyet şemai kitaplar okutulmayarak sağlanabilir. İkinci strateji, anababaların, çocukları kültürün cinsiyetle ilişkili çağrışımlarını öğrendiklerinde bunu yorumlamalarında kullanabilecekleri alternatif şemalar oluşturmalarıdır. Örneğin, bunun için de, gruplar arası farklılıkların çok az olmasına karşın kişilerarası farklılıkların çok olabileceğini ifade eden bireysel farklar şeması yerleştirilebilir; bu şemayla çocuk, insanlar arasındaki farklılıkların cinsiyetten değil, bireysel farklardan kaynaklandığını görebilir. Örneğin, çocuğa lezzetli yemek yapmanın cinsiyetten bağımsız bir beceri olduğu, ilgilenen kadınların da erkeklerin de mutfak işlerinde usta olabilecekleri örneklerle anlatılabilir. Bir yemeği bir erkeğin de çok lezzetli yapabileceği, ("Ali'nin yaptığı börek çok lezzetliydi") ya da makinelerden anlamının sadece bir erkek işi olmadığı söylenebilir ("Ayşe, geçen gün yolun ortasında arabasının patlayan lastiğini değiştirmek zorunda kaldı").<sup>44</sup>

Bem, kuramına uygun olarak bir ölçek geliştirmiştir. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (Bem Sex Role Inventory-BSRI). Daha önceki cinsiyet rolü ölçeklerinin, cinsiyet rollerini bir uçta kadınsılığın, diğer uçta da erkeksiliğin yer aldığı iki uçlu tek bir boyut olarak ele almaları ve bir kişinin bu boyut ve bir kişinin bu boyutun sadece bir ucunda bulunması beklentisine göre değerlendirilmesi eleştirilmiştir. Buna göre bir insanın ya sadece ağırlıklı olarak kadınsı özellikleri yada sadece ağırlıklı olarak erkeksi özellikleri göstermesi ve hatta kadınların kadınsılık ucunda, erkeklerin de erkeksilik ucunda yer almaları gerekiyordu ve aksi durumda bu normal dışı olarak da değerlendirilebiliyordu. Bu yaklaşım eleştiriliyordu. Bu eleştiriye paralel bir yaklaşımla, Bem, kadınsılığı ve erkeksiliği birbirinden bağımsız iki boyut

<sup>43</sup> Dökmen, a.g.e., s. 66.

<sup>44</sup> Dökmen, a.g.e., s.68-69.

olarak benimseyen bir ölçek olarak geliştirmiştir. Bu ölçekte birey kadınsılık ve erkeksilik boyutlarının her ikisinde de yer alabilmektedir.<sup>45</sup>

Çok kullanılan ölçeklerden biri olan bu envanter üç alt ölçekten oluşmaktadır. Kadınsılık (K), Erkeksilik (E), Sosyal Beğenirlik. Her ölçek 20 sıfattan oluşmaktadır. Toplum tarafından kadınlar için daha uygun özellikler olarak düşünülen 20 özellik K'yi, erkekler için daha uygun bulunan 20 özellik de E'yi oluşturmaktadır. Ne kadınlar için ne de erkekler için uygun bulunan yarısı olumlu, yarısı olumsuz toplam 20 özellik de Sosyal Beğenirlik Ölçeği'ni oluşturmaktadır. Asıl değerlendirmeler K ve E Ölçeklerine göre yapılmaktadır. Sosyal Beğenirlik Ölçek maddeleri bir nötr bağlam oluşturmak için ölçeğe dahil edilmiştir. K ve E puanlarından hareketle cinsiyet rolleri, kadınsı (feminine), erkeksi (masculine), androjen (androgynous) ve belirsiz-farklılaşmamış (un-differentiated) olarak dört gruba ayrılmaktadır. Toplum tarafından kadınsı olarak tanımlanan özelliklere (duygusal, anlayışlı, nazik, merhametli vb.) daha çok sahip oldukları belirlenenler kadınsı, toplum tarafından erkeksi olarak tanımlanan özelliklere (başkın, etkili, gözü pek, hırslı, vb.) daha çok sahip oldukları belirlenenler erkeksi olarak nitelendirilmektedirler.<sup>46</sup>

Androjenlik, toplumsal cinsiyet şeması kuramının merkezinde yer alan kavramlardan biridir. Androjenlik (androgyny), Bem tarafından geliştirilmiş ve yaygın kabul görmüş bir kavramdır. Androjenlik, kelime olarak Yunanca'da erkek anlamına gelen "andro" ile kadın anlamına gelen "gyne" kelimelerinin birleştirilmesinden oluşturulmuş bir terimdir ve geleneksel kadınsı ve erkeksi kategorilerine bir karşı çıkışın ve insanların hem kadınsı hem de erkeksi olabileceklerinin ifadesidir (Bern, 1993). Hem erkeksi hem kadınsı özellikleri yüksek düzeyde gösteren kişilere de androjen (androgynous) denilmektedir. (Bu kavramın, Türkçe'de seslendirilişi benzer olan androgen kavramından farklı olduğuna işaret etmek gerekir. Androgen erkek cinsiyetinin oluşmasında rolü olduğu için erkek cinsiyet hormonu olarak nitelenen bir hormondur. Bern 1970'li yıllarda ağırlıklı olarak androjen bireylerin, yani hem erkeksi hem de kadınsı özellikleri yüksek düzeyde gösteren bireylerin olumlu yönlerini gösteren araştırmalar yapmıştır. Androjenlerin daha esnek davranabildiklerini ve farklı ortamlarda daha uyumlu cinsiyet rol davranışları sergileyebildiklerini bulmuştur; androjenler örneğin gerektiğinde erkeksi "bağımsızlık", gerektiğinde kadınsı oyunculuk-şakacılık(yavru kediyle oynayabilme)" davranışları gösterebilmişlerdir. Androjen bireyler hem daha fazla bağımsız hem de daha fazla bakım verici ve ilgi göstericilerdir. Androjenlik kavramı geleneksel kadınsılık ve

<sup>45</sup> Dökmen, a.g.e., s.68-69.

<sup>46</sup> Dökmen, a.g.e., s.70.



erkeksilik kavramlaştırmasına ve ruh sağlığıyla ilgili cinsiyet yanlısı standartlara karşı geliştirilmiş liberal ve insanca bir seçenek sunduğu için çok kabul görmüş ve benimsenmiştir, ama pek çok yönüyle de eleştirilmiştir.<sup>47</sup>

Toplumsal cinsiyetle ilgili diğer bir teori de sosyal rol kuramıdır. Bu kuram toplumsal cinsiyet ayrımcılığının kalkmasını bütünüyle sosyal değişime bağlamaktadır yani toplumsal cinsiyeti tamamıyla sosyolojik olarak ele almaktadır. Eagly'ye göre, kadın ve erkeğe toplum içimi de farklı statüler verilmiştir ve hiyerarşik yapı içinde erkekler daha yüksek statülü rollere sahiptirler. Bu farklılık, kadın ve erkek için belirlenen kalıpyargıları dolayısıyla her iki cinsiyetin kendisinden ve diğer cinsiyetten beklediği davranış ve özellikleri de etkilemektedir. Böylece sosyal rolleri farklı okluğu için kadın erkek arasında farklılıklar oluşmaktadır. Eğer kadın ve erkeğin rolleri değişirse cinsiyet farklılıkları da değişecektir; kadın daha yüksek statülü rollere sahip oldu cinsiyet farklılıkları azalacaktır. Çocuk bakımı ve ev işi sorumlulukları kadın ve erkek tarafından eşit olarak paylaşıncaya ve ev dışında çalışma sorumlulukları da eşit olarak dağıtılincaya kadar (yani insanlar eşit sosyal roller alıncaya kadar) cinsiyet kalıpyargıları kaybolmayacaktır.<sup>48</sup>

Sosyal rol kuramı, cinsiyet farklılıklarına yol açan genetik özelliklerin önemini görmezden gelmemektedir. Erkeğin fiziksel olarak daha iri ve güçlü olması, kadının çocuk doğurması ve emzirmesi önemlidir; çünkü bunlar kültürel inançlar, sosyal kurumlar ve ekonominin talepleri ile etkileşerek toplum içinde işbölümüne yol açmış; bu da psikolojik cinsiyet farklılıklarına neden olmuştur. Farklı sosyal roller oynamak zorunda kalan ı idin ve erkeğin, bu rollere uyum sağlarken belirli be-ı iler geliştirmeleri gerekmiştir; örneğin, kadın, yemek pişirmeyi, erkek ücret getiren becerileri öğrenmişti. Yemek pişirmek gibi ev içi işlerle uğraşan kadın diğer insanlarla ilgili olmak, dostça davranmak gibi özellikle geliştirirken erkek, "çalışan" rolünde daha bağımsız ve atılgan davranış örüntüleri geliştirmiştir. Sosyal rol kuramında en önemli süreç, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasıdır. Bu roller ailesel ve mesleki rollerle birlikte görülür. Böylece, "ev kadını" ve "ailesini geçindiren rol"leri gereği kadın ve erkeğin özellikleri farklılaşır. Cinsiyet rolleri, cinsiyetlerin üretim işlerinden

<sup>47</sup> Dökmen, a.g.e., s.70.

<sup>48</sup> Dökmen, a.g.e., s.80.

kaynaklanmaktadır. Cinsiyete özgü işleri yapmak için gereken özellikler cinsiyet kalıpyargılarını oluşturmaktadır.<sup>49</sup>

Toplumsal cinsiyetle ilgili diğer bir önemli kuram da “Benlik Sunuşu” kuramıdır ve toplumsal cinsiyetin aktör algılayan ve ortam arasındaki ilişkiler neticesi yeniden ve yeniden oluşturulduğunu savunur. Deaux ve Majör, benlik sunusu kuramının ya da makalelerindeki deyişleriyle toplumsal cinsiyetle bağlantılı davranışın interaktif (birbirini karşılıklı etkileme) modelinin, toplumsal cinsiyetle ilgili davranışların kazanılışıyla değil, gösterilişiyle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Model, cinsiyetle bağlantılı sosyal davranışların pek çok faktörden etkilendiğini, çok esnek olduğunu vurgulamaktadır. Davranışlar, büyük ölçüde kişisel tercihlerin, başkalarının davranışlarının ve bağlamın (ortamın, koşulların) bir işlevi olarak değişebilmektedir. Deaux ve Majör, toplumsal cinsiyeti, güçlü ve çarpıcı (salient) bir sosyal kategori olarak ele almakta ve toplumsal cinsiyetle ilişkili davranışların görüleceği sosyal etkileşimlerdeki üç önemli duruma dikkati çekmektedirler: (Algılayan: Toplumsal cinsiyetle ilgili inançları vardır ve herhangi bir etkileşime girerken bu inançlar ve kişisel amaçları yönlendirmektedir. Algılayan, aktörün davranışını biçimlendirir. Beklentilerin doğrulanması yönünde süreç işler. Algılayan, bilişsel ve davranışsal olarak bu süreci işletir. Yani, algılayanın kafasında aktör hakkında bazı kalıplar vardır ve aktörü olduğu gibi değil, bu kalıplara göre algılar; böylece bilişsel olarak beklentilerini doğrular, bilişsel yanlılıklar başlangıçtaki beklentileri sürdürecektir şekilde işlemiş olur; bu bilişsel doğrulamaların Ayrıca algılayan, aktörün davranışlarının başlangıçtaki beklentileri doğrultusunda biçimlenmesini de sağlar ve böylece davranışsal doğrulama da gerçekleşir. (2) Davranışta bulunan (aktör): Cinsiyetle ilgili davranışta bulunacak kişi, o anki davranışını ortamın gereklerine göre yapılandırır. Bu nedenle de farklı zamanlarda ve mekânlarda farklı kimliklerini gösterebilir. Toplumsal cinsiyetle ilişkili benlik kavramı vardır ve bu benlik kavramıyla ve kişisel amaçlarıyla birlikte iletişime girmektedir. Aktör, kendi benlik kavramını doğrulayacak şekilde gelen bilgiyi işler ve çevresi ile davranışlarını yapılandırır. (3) Durumsal ipuçları: Toplumsal cinsiyetle ilgili, farklı çarpıcılığı olan konuları içermektedir. Söz konusu davranışın sosyal olarak beğenilirliği algılayanın ya da aktörün beklentilerinin güçlü yada kesin olması, ortamın davranışın ne olacağını belirlemiş yada sınırlamış olması, bireylerin gelecekte etkileşimde bulunma ihtimali vb.leri de cinsiyetle ilgili davranışların gösterilişini etkilemektedir. Bu üç durum

<sup>49</sup> Dökmen, a.g.e., s.83-84.

(aktör, algılayan, ortam) karşılıklı etkileşim içindedir ve cinsiyetle ilgili davranışı biçimlendirirler.<sup>50</sup>

Toplumsal cinsiyet özelliklerini tek ya da iki faktörle açıklamanın mümkün olmadığını belirten Spence, çok faktörlü toplumsal cinsiyet kimliği kuramını (multifactorial gender identity theory) önermiştir (aktaran, Koestner ve Aube, 1995). Spence'e göre, toplumsal cinsiyet kimliği, birbirleriyle ilişkili pek çok faktörden oluşan bir yapı olarak kavramlaştırılmalıdır. Toplumsal cinsiyetle ilişkili fenomenler, dört önemli boyuta ayrılabilir: (1) Toplumsal cinsiyet kimliği ya da benlik kavramı (kişinin temel kadınsılık ve erkeksilik duygusu); araçsal (instrumental) ve dışavurumcu (expressive) kişilik özellikleri (kalıpyargılı olarak kadınla yada erkekle bağlantılı olduğu düşünülen özellikler); (3) toplumsal cinsiyetle ilişkili ilgiler, rol davranışları ve tutumlar (4) cinsel yönelim. Kişinin çeşitli özellikleri vardır ve bunların kimi bu dört boyutun bazılarında kadınsı bazılarında ise erkeksi olabilir. Örneğin, kişilik özellikleri kadınsı bir çizgi gösterirken, ilgilerinin bir kısmı erkeksi ya da tutumlarının bir bölümü erkeksi çizgiler taşıyabilir. Spence'e göre, genellikle kişinin benlik kavramı biyolojik cinsiyetiyle paraleldir. Gerçekte bireyin biyolojik cinsiyetine uygun olarak kadınsı ya da erkeksi olan yanları kadar biyolojik cinsiyetine uymayan karşıt cinsiyetine uygun rol yönelimleri olabilir ama kişi kendisini yine de biyolojik cinsiyetine uygun olarak kadınsı ya da erkeksi olarak tanımlar, bütüncül benlik kavramı buna göre oluşur. Yaşa ve yaşananlara bağlı olarak kişinin toplumsal cinsiyetle ilişkili özelliklerinde bazı değişimler olabilir ama bu benlik kavramı (kendini kadınsı ya da erkeksi olarak tanımlama) genellikle yaşam boyu sabit kalır. Koestner ve Aube (1995), toplumsal cinsiyetin çok faktörlü bir yapı olduğunu doğrulayan çeşitli araştırmalardan da söz etmektedirler.<sup>51</sup>

### **TOPLUMSAL CİNSİYETİN KAZANILMASINDA EĞİTİMİN ROLÜNÜN MEVCUT KURAMLAR IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Toplumsal cinsiyetin kazanımında eğitimin rolüne özellikle vurgu yapan sosyal öğrenme kuramı ve toplumsal cinsiyet şeması kuramı bireyin toplumsal cinsiyet kavramını anne ve babalardan, öğretmenlerden ve sosyal hayattaki tüm diğer gözlemcilerinden model alma yoluyla ve alınan bu

<sup>50</sup> Dökmen, a.g.e., s.85-86.

<sup>51</sup> Dökmen, a.g.e., s.88-89.

modelleri zihinsel birer cinsiyet şemasına dönüştürerek ve böylece sonradan kullanmak üzere cinsiyeti tipleştirerek kazandıkları noktasında birleşmektedirler. Bem'in toplumsal cinsiyet şeması birebir kabul edilse de edilmese de toplumsal cinsiyetin zaman, mekân, sebeplilik algılayışı, kültür, ekonomi ve daha pek çok farklı etmenin de etkisiyle farklı formlarda her nesilde yeniden üretilerek bir sonraki nesle aktarıldığı tüm toplumların sosyal gerçeklik alanları içinde su götürmez bir hakikattir. Ancak bu yeniden üretim her nesilde farklı bazı formlar kazanarak devam etmektedir. Bu doğrultuda Bem toplumsal cinsiyeti tipleştirmemiş olan bireyi androjen olarak tanımlamıştır. O halde toplumsal cinsiyetin kazanılmasında eğitimin rolüne ve önemine psikologlar da değinmektedirler.

Toplumsal cinsiyetin ulus devletin ideal yurttaş tanımı patentini de içinde taşıyacak biçimde ders kitaplarında yeniden tipleştirildiği yahut şemalaştırıldığı söylenebilir. Çalışmanın konusunu söz konusu tipleştirmenin yahut şemalaştırmanın Türkiye'de okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında nasıl yapıldığı mevzuunun teşkil ettiği daha önce belirtilmişti. 1928 yılından 1998 yılına kadar geçen sürede ders kitaplarının kadın yaklaşımını inceleyen Firdevs Gümüşoğlu Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında kadına yönelik bakış açısını 1945'e kadar olan dönemi Devrimci Yaklaşım 45 sonrası dönemi de Günümüz Yaklaşımı diye adlandırarak iki ayrı dönem içerisinde ele alarak incelemiştir. Bu iki yaklaşım biçimi arasındaki farkı Gümüşoğlu kısaca şöyle yorumlamaktadır. Araştırmada kullanılan örnek kitaplar ise Köy Kıraatı, Okuma Kitabı, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih Aile Bilgisi, Ev Ekonomisi ve Uygulaması, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi kitaplarıdır.<sup>52</sup> Bu makalede anlatılanlara göre "1930'lu ve 1940'lı yıllardan 1945 yılına kadar kaleme alınan kitaplarda yaratılmaya çalışılan kadın imgesiyle 1945 tarihinden sonra yazılan ders kitaplarındaki kadın imgesi arasında büyük bir fark ortaya çıkmıştır. 1945'ten önce anneye, ülkenin kuruluşuna katkıda bulunması açısından önemli işlevler yüklenirken ve aile içi geleneksel roller yoğun olarak vurgulanmazken; bu tarihten sonra artan sayıda örnekle, kadınların asıl görevinin evi ailesi olduğu ders kitaplarına girdi. 1945 yılı 5. Sınıf Okuma Kitabı'nda on iki yıl içinde kadının statüsü hakkında yapılanlar şöyle anlatılıyor. 'Eskiden kadın kapalı yaşar, bir iş tutmaz, erkeğin eline bakardı. Şimdi kadın özgünlüğüne kavuşmuştur. Erkek gibi açık geziyor, çalışıyor, kazanıyor. Cumhuriyet bunlardan başka ona komutaya saylav ve belediyeye aza olmak hakkını da vermiştir ki bu pek çok ileri memleket kadınının elde

<sup>52</sup> Gümüşoğlu, Firdevs, " Cumhuriyet Döneminin Ders Kitaplarında Cinsiyet Roller (1928-1998)", 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Bilanço '98, Tarih Vakfı Yay ve Türkiye İş Bankası Yay. ortak yayını, İstanbul / Ekim - 1998 , s.101

edememiş oldukları bir haktır.' ancak 1945'lerden sonra ders kitaplarında resmedilen kadın tipini 1982 Hayat Bilgisi ders kitabındaki şu örnekler gayet iyi açıklamaktadır.

'Turşu

Annem turşuyu kurdu

Sarımsakları soydu

Domates biberleri

Suyun içine koydu

Kışın korunmak gerek

Annem ördü yün yelek

Dolaptan çıktı hemen

Palto, atkı, eldiven

Babam harcadı para/Aldı bana kundura"<sup>53</sup>

Yukarıdaki şiirlere göre anne yalnız yemek yapar, yün eğirir, ev işi yapar, baba ise dışarıda çalışır, para kazanır ve o parayı harcar. Bu fikir yeni yetişen çocuğun kafasına işlenerek eğer kız ise annesi gibi bir anne, erkek ise babası gibi bir baba olması istenir; böylece yazılı materyal yoluyla toplumsal cinsiyet oluşturulmuştur bile. Firdevs Gümüsoğlu'nun yorumları ideolojik izler taşısa da kadın veya erkek kimliğini oluşturma da bu tarz eğitimin rolü noktasında önemli bir izah olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Gümüsoğlu'nun çalışması sadece toplumsal cinsiyet rollerinin ders kitapları tarafından yeniden oluşturulması olgusuna değinmemektedir. Çalışma aynı zamanda Cumhuriyet'in ideal yurttaş tanımının kitaplara nasıl yansıtıldığını da açıkça göstermektedir. Ders kitaplarına paralel olarak masal kitapları gibi tüm diğer yazılı materyallerin toplumsal cinsiyetin aktarımında ve yeniden üretilmesindeki rolüne Anthony Giddens ise şöyle değinmiştir.

Çocuk, toplumsal cinsiyeti, yazılı kültür aktarımları olarak kabul edilebilecek ders kitaplarından başlamak üzere bütün kitaplar, bilhassa okul çağına gelinceye kadarki 1-6 yaş arasında masal kitaplarıyla birlikte tanışa geldiğimiz masal, efsane, destan gibi özellikle toplumlarda çoğunlukla önceki kuşaklardan dinlenerek öğrenilen ve mitsel özellikler içeren mitolojik bir takım öyküler, ayrıca radyo-televizyon gibi işitsel ve görsel iletişim araçları ve özellikle son yıllar için söz edilebilecek internetten de öğrenmektedir. Buna örnek olmak üzere Giddens küçük çocuklara yönelik olarak şunları söylüyor: "Yirmi beş yıl önce, Leonore Weitzman ve meslektaşları, okul öncesi çocuklar için en çok kullanılan kimi kitaplardaki toplumsal cinsiyet rollerinin çözümlerini yapmışlar ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında açık farklılıklar bulmuşlardır. Öykü ve resimlerde, kadınlara 11'e 1 gibi bir oranla ağır basan erkekler çok daha ağırlıklı bir yer

<sup>53</sup> Gümüsoğlu, a.g.m., a.g.e., s.102-109-114.

tutmaktaydı. Toplumsal cinsiyet kimlikleri olan hayvanlarda dâhil edildiğinde, bu oran 95'e 1 idi. Dişilerle erkeklerin etkinlikleri de farklılaşmaktaydı. Erkekler serüven türü uğraşlar ile bağımsızlık ve güç gerektiren ev dışı etkinlikleri gerçekleştirmekteydiler. Kızlar söz konusu olduğunda, edilgin ve çoğunlukla ev işleriyle uğraşıyor olarak sergilenmekteydiler. Kızlar, erkekler için yemek pişirip temizlik yapar yada onların eve dönüşünü beklerlerdi. Çözümlenen bütün kitaplarda, evi dışında bir mesleği olan hiç bir kadın yoktu. Buna karşın erkekler savaşçı, polis, yargıç ve kral idiler. Daha yakın zamanlarda yapılan araştırmalar durumun biraz olsun değişmiş olduğunu düşündürse de, çocuk yazınının çoğunluğunun büyük ölçüde aynı olduğunu göstermektedir. Örneğin masallar, cinsiyete ve kızlarla erkeklerden sahip olmaları beklenen amaçlar ile hedeflere yönelik olarak, geleneksel bir tutum benimsemektedirler. "Prensim bir gün gelecek" -bunun anlamı, bir kaç yüzyıl öncesindeki peri masalları türlerindeki gibi, yoksul bir aileden gelen bir kızın talih ve servet düşleyeceğidir. Bugün bunun anlamı romantik aşkın idealleriyle daha bağlantılı hale gelmiştir."<sup>54</sup>

Giddens'in yukarıdaki satırlarda sözünü ettiği masal kitaplarının ataerkil bakış açısıyla yazılması olgusunu Firdevs Gümüşoğlu Türkiye Cumhuriyeti ders kitapları açısından değerlendirerek anlatmaktadır. "Genç Cumhuriyet'in önderleri, kadınların eğitimini devrimlerin temeli olarak gördüler. "Kadın hür olmadıkça ve umumi hayata katılmadıkça topluluğun durgun suyu dalgalanamaz" düşüncesi Kemalist devrimlerin parolası oldu. Kız çocuklarına, eğitimlerinin her aşamasında, insan olduklarının bilinci verildi. Müfredat programları ve ders kitapları bu amaçla yazıldı. Kadınların toplumsal yaşamlarının her alanında aktif olmaları özendirildi. Başı dik, eğitim görmüş, meslek sahibi "yurttaş kadın", özellikle ders kitaplarının en önemli simgesi olarak yer aldı. Tüm kız çocuklarının en iyi eğitim aşamalarından geçmesi hedeflenmekteydi".<sup>55</sup>

Cumhuriyeti kuranların ders kitaplarını iyi kadın yurttaş yetiştirmek yönünde yeniden düzenlemeleri yalnızca bir ulus devlet olmak hasebiyle Türkiye Cumhuriyeti'ne has bir durum değildir. Bütün ulus devletler için kadın ve toplumsal cinsiyetin sosyal gerçeklik alanındaki konumlanışı yahut konumlandırılışı iki nenle çok önemlidir.

Bu nedenlerden ilki kadının bir milletin biyolojik yeniden üreticisi ve taşıyıcısı olması, ikincisi ise kadının bir milletin kültürel yeniden üreticisi ve taşıyıcısı olarak algılanmasıdır. Kadınlar kolektif muhayyilede çocuklarla ve

<sup>54</sup> Giddens, Sosyoloji, çev. Hüseyin Özel, Cemal Güzel, Ankara, 2000.a.g.e.,s.101

<sup>55</sup> Gümüşoğlu, Firdevs, Cumhuriyet'in Devrimci Eğitiminin ve Bugünkü Eğitimin Kadına Yaklaşımı(Makale), *Aydınlanmanın Kadınları*, Cumhuriyet Kitapları, İst., 1998, s.77.

dolayısıyla ailevinin yansırı kolektif gelecekle de birlikte düşünülmektedir.<sup>56</sup> Bu düşünce ilk bakışta çok basit görünse de çocuğu doğuran da onu milli kültür ve seciye doğrultusunda yetiştirecek olan da kadın olduğu için kadın bu milli kültür ve seciye doğrultusunda yetiştirilmelidir düşüncesi hemen tüm ulus devletlerin düşünsel artalanlarında mevcuttur. Bu düşünce her zaman yanı açıklıkla ifade edilmeyebilir hatta çoğu kez ifade edilmez. Ancak bu mili seciye yönünde yapılması gereken terbiye metotları bezen söz konusu ulus devletin ideolojik yaklaşımlarına ve başta bulunan iktidarların genel tutumuna göre de yön değiştirebilir. Bu düşünce aynı zamanda kadınların topluluk şerefine taşıyıcısı olduğu<sup>57</sup> yönündeki geleneksel bakış açısından da beslenmektedir. Bu yönüyle bakıldığında milletlendirilmiş cinsiyetlerden ve cinsiyetlendirilmiş milletlerden söz etmek çok yanıltıcı olmayacaktır.<sup>58</sup>

İşte bu milletlendirilmiş cinsiyete ulaşmak doğrultusunda pek çok ulusal politika uygulanır bunlardan biri de ders kitaplarının milli muhayyileyi genç beyinlere ve ruhlara aktaracak biçimde hazırlanmasıdır. Aynı durum bir toplumun kültürel bünyesinden asla ayrılamayacak olan Din olgusunun gençlere öğretilmesi amaçlı hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları daha fazla söz konusudur. Din Kültürü kitaplarındaki toplumsal cinsiyete matuf karakter ve figürlerin tahlili frekans tabloları eşliğinde tahlil edilecek olmakla beraber öncelikle ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde yeniden düzenlenmesine ilişkin hükümlerin uluslararası hukuktaki yerine değinmek gerekir. Ondan da öncelikli olmak üzere bugün gelenen noktada feminist antropoloji ve sosyoloji çalışmalarının ders materyallerinin toplumsal cinsiyet bakış açısı ışığında nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin yaklaşımına değinmek oldukça yararlı olacaktır.

### FEMİNEN ÇALIŞMALAR IŞIĞINDA DERS KİTAPLARININ YENİDEN DÜZENLENMESİ

Bugün gelenen noktada feminist antropoloji artık toplumsal cinsiyetin tarihsel, ekonomik, toplumsal ve kavramsal bağlamında incelenmesi işiyle uğraşmaktadır.<sup>59</sup> Toplumsal cinsiyetin antropolojik sahadaki tartışma seyrini

<sup>56</sup> Davis Nira Yuval, Cinsiyet ve Millet, çev. Ayşin Bektaş, İst., 2003, .a.g.e., s. 94.

<sup>57</sup> Davis, Nira Yuval, a.g.e., s. 95

<sup>58</sup> Davis, Nira Yuval, a.g.e., s. 95

<sup>59</sup> Feminist antropolojiyle ilgili daha geniş malumat için bkz. Davis, Elizabeth G.; The First Sex; Baltimore/ Maryland-1973;Penguin Boooks Inc.; Sanday, Peggy Reeves-Goodenough, Ruth Gallagher; Beyond The Second Sex; Philedelphia-1990, Univeristy of Pennsylvania Press; Moore, Henrietta, *Feminism and Anthropolgy*, Minneapolis-1988, University of Minnesota Press.

Belkıs Kümbetoğlu'nun bir makalesinde verdiği aşağıdaki tablo<sup>60</sup> toplumsal cinsiyet tartışmalarında zamanla ne gibi bir farklılığın açığa çıktığını bize çok kısa ve öz bir şekilde göstermektedir.

| Sorunlar                                     | Refah                                                                                                                                                     | Eşitlik                                                                                                                          | Yoksullukla Mücadele                                                                                                                     | Verimlilik                                                                                                                                              | Güçlendirme                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| KAYNAĞI                                      | Modernleşme, hızlı ekonomik gelişme özellikle koloni yönetimlerinden sonra                                                                                | 1. Gelişmede kadın Yaklaşımı (WID) Modernleşme yaklaşımlarının başarısızlığı Batılı Feministlerin özellikle E. Boserup'un etkisi | 2. Gelişmede kadın Yaklaşımı (WID)                                                                                                       | 3. Gelişmede kadın Yaklaşımı (WID) Dünya ekonomilerindeki kriz nedeni ile ekonomik uyum çabaları sonrası                                                | Eşitlik yaklaşımının da sandığından sonra ortaya konan en on yaklaşım                                                                                   |
| POPÜLER OLDUĞU DÖNEM                         | 1950-1970 Hala yayın biçimde kullanılıyor                                                                                                                 | 1975-1985 döneminde popüler                                                                                                      | 1970lerden bu yana sınırlı popülerlik                                                                                                    | 1980 sonrası ve 1995lerde popüler                                                                                                                       | 1980lerden sonra hızlandı ve hala sınırlı bir popülerlik taşıyor                                                                                        |
| AMACI                                        | Kadınları gelişme sürecine daha iyi anneler olarak katmak                                                                                                 | Gelişme sürecinde kadınlar için eşitlik. Kadınların gelişmeye aktif katılımı                                                     | Kadın yoksulluğu biraz gelişmişlik sorunu olarak görülür, kadının ikincil konumu az gelişmişlik                                          | Eşitlikle birlikte kadınları daha etkin ve verimli bir biçimde ekonomik hayata katma, kadınların verimliliğini artırmak hedefidir.                      | Kadınları kendi güdülerine dayanarak güçlendirme, kadının ikincil konumu sadece erkekler karşısında değil kolonyel ve yeni kolonyel baskılar karşısında |
| KADINLARIN İHTİYAÇLARI ve TANIMLANAN ROLLERİ | Kadınların yeniden Üretici rollerine önem vermek. Aile planlaması besin yardımları önemli kadınların kötü beslenmeleri vurgulanmakta                      | Kadınların stratejik ihtiyaçları (SGD). Politik ve ekonomik otonomi erkekler karşısında eşitsizliklerinin giderilmesi            | Kadınların (PGN) pratik talepleri. üretici rolleri gelir elde etmeleri ve özellikle küçük ölçekli gelir getirici projelere önem verilir  | Kadınların pratik ihtiyaçlarını azaltan sosyal hizmetler kapsamında ele alınmak, kadınların üçlü rollerini vurgulamak                                   | Kadınların stratejik ihtiyaçlarına ulaşabilmelerinde aşağıdan yukarıya doğru hareketlilik. Pratik ihtiyaçları bir bakı aracı olarak kullanma            |
| YORUM                                        | Kadınlar gelişmeden pasif yararlanırlar. özellikle yeniden üretici ve annelik rollerine vurgu var. Bu nedenle geleneksel şık'ları ve hükümetlerce popüler | Kadınların ikincil konumlarının vurgulanması ve kadınların talepleri için politik arenada kendilerinin mücadele etmesi.          | Yoksul kadınların izole, ayrı bir grup kategori olarak tanınması. Kadınlara daha çok yerel düzeylerde ve şık'lar düzeyinde yer verilmesi | Kadınların hizmet sunma, doğurma kapasiteleri ile değerlendiriyor olmaları. En popüler yaklaşım hükümetler ve uluslararası yardım kuruluşları düzeyinde | Hükümetlerce pek desteklenmeyen bir yaklaşım. Batılı feministlerin eleştirileri az. Örgütlenmelerde büyüme.                                             |

<sup>60</sup> Kümbetoğlu, Belkıs, "Toplumsal Cinsiyet ve Antropoloji", Folklor ve Edebiyat, c.VI, s.22, 2002, s.249.(Karl, M., "Women and Empvovement", Zed Books, 1995, Londra, s.98-99'dan naklen).



## Tablo-GELİŞME SÜRECİNDE KADINA FAKLI YAKLAŞIMLAR

Yukarıdaki tablonun da gösterdiği gibi başlangıçta toplumsal cinsiyet antropolojisinde gelişme, refah, eşitlik, yoksullukla mücadele, verimlilik ve kadının güçlendirilmesi kavramları kadınlar açısından mercek altına alınmaktadır. Zaman içinde yaklaşımlara rağmen temelde, kadınların gelişmeden pasif yararlananlar olduğu, ikincil konumlarını değiştirme mücadelesinde kendi talepleri için politik arenada kendilerinin mücadele etmeleri gerekliliği, vurgulanmaktadır. Kadınların yaşam kaliteleri, ekonomik statü, toplumsal hareketlilik(iç göç, uluslararası göç gibi), beslenme gibi temel konularda erkeklere göre belirgin bölgesel farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bölgesel farklılıklar kadınların geleneksel cinsiyet rolleri sınırlılıkları nedeniyle toplumsal katılım katkılarının da sınırlı oluşundan kaynaklanmaktadır. Az gelişmiş ve gelişmekte olan yapılarda toplumsal gelişmeden her iki cinsinde eşit ve yeterince yararlanmadığı iddiaları yer alırken, cinsler arası açık eşitsizlikler, insan gücünün yarısının gelişme sürecinde gereken katkıyı yapmaktan alı konduğunu açıklamaktadır.<sup>61</sup>

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, kadının herhangi bir toplumdaki sosyal konumu hakkındaki göstergeler ve o toplumdaki toplumsal cinsiyet telakkisi bağlamında kadına yönelik geliştirilen politikalar ve kadın konusunda takınılan tutumlar artık aynı zamanda o toplumun dünya çapında gelişmişliğini de gösteren en önemli göstergelerdendir. Bu bağlamda Türkiye'nin de altına imza attığı pek çok uluslararası sözleşme ders kitaplarının ve programlarının toplumsal cinsiyet bakış açısıyla yeniden düzenlenmesini ve bu bakış açısının toplumsal bazda da yaygınlaştırılmasını istemektedir. Şimdi bu sözleşmelerdeki beraber ışığında daha sonra vereceğimiz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarındaki toplumsal cinsiyet yaklaşımını değerlendirecek olursak daha doğru bir sonuca varabiliriz. Kadın çalışmalarının niteliği, yukarıdaki tabloya tekrar bakacak olursak, 1980'lerden sonra daha da belirginleşmiş ve farklılaşmıştı, çünkü artık geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri de değişmiş ve toplumsal cinsiyet farklı tanımlanmaya başlanmıştır. Bu çağdaş toplumsal cinsiyet rolleri tanımları çok geçmeden uluslararası antlaşmalar bünyesine taşınmış 1985'ten itibaren eğitim materyallerinin de yeni çağdaş toplumsal cinsiyet rollerinin tanımlandığı gibi tanımlanması gerektiği yani küçük zihinlerde artık farklı bir cinsiyet tanımlaması oluşturacak şekilde bir eğitim verilmesi gerektiği

<sup>61</sup> Kümbetoğlu, a.g.m., s.248.

uluslar arası kadın konferanslarında devamlı vurgulanmıştır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi çocuğun zihnindeki toplumsal cinsiyete matuf bakış açılarının oluşumunda ders kitapları en önemli faktörlerden biridir. Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet hususunda eşitlikçi bir tutum ortaya koyan bir biçimde yeniden dönüştürülmesi yönündeki kriterler istisnasız bütün Dünya Kadın Konferanslarında dile getirilen bir husus olmuştur.(CEDAW) Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde kadınların eğitimi konusunda ders materyallerinin düzenlenmesi ile ilgili konu maddeleri şöyledir.

Kadınların erkeklerle aynı ders programlarından yararlanmaları, aynı sınavlara katılmaları, aynı seviyedeki niteliklere sahip eğitim görevlilerine, okul, bina ve malzemesine sahip olmaları,

Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi,<sup>62</sup>

Ayrıca, 4-11 Eylül 1995 Pekin Eylem Platformunun eğitim materyalleriyle ilgili maddeleri ise şu şekildedir.

“Stratejik hedef B.4. Ayrımcı olmayan eğitim ve öğrenimi geliştirmek. Yapılacak eylemler 83. Hükümetler, eğitim yetkilileri ve diğer eğitim kurumlarıyla akademik kuruluşlar tarafından:

Bütün ilgili derneklerle (yayıncılar, öğretmenler, kamu yetkilileri ve aile birlikleri) birlikte çalışarak, öğretmenlerin eğitimi dahil, eğitimin bütün düzeyleri için cinsiyete dayalı klişelerden bağımsız öğretim malzemeleri, ders kitapları ve müfredat geliştirmek ve ayrıntılı öneriler hazırlamak;

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve kültürel, dini ve diğer farklılıkların eğitim kurumlarında saygıyla karşılanmasını sağlamak;<sup>63</sup>

Konuya bu uluslar arası belgelerden de bakıldığında görüldüğü üzere ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bakış açısı ışığında yeniden düzenlemesi girişimleri Türkiye'nin uluslararası belgelerde bulunup ta yerine getirmesi gereken bir yükümlülüktür. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları açısından bakıldığında daha farklı özellikler de kazanmaktadır. Zira kadının dindeki konumu bilimsel çevrelerde başlı başına tartışmalı bir konu iken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının bu yönde düzenlenmesi daha aciliyeti olan ve pek çok güçlükleri de

<sup>62</sup> 23.3.2005,

<sup>63</sup> 23.03.2005,

kendinde barındıran bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylesi bir düzenleme yapılmadan önce yapılması gereken ilk şey mevcut Din Kültürü kitaplarında konunun hangi bazda ele alındığına ilişkin doğru tespitler yapmaktır. İşte bu bağlamda Din kültürü ve Ahlak bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet rollerine şöyle yer verilebilir.

## **DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ KİTAPLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET YAKLAŞIMI**

### **ARAŞTIRMADA KULLANILAN YÖNTEM**

Buraya kadarki dinlerin kutsal kitaplarından yola çıkılarak yapılan anlatıları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarından yola çıkarak değerlendirmek gerekirse şu söylenebilir. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet yaklaşımı şu şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada öncelikle 78 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi<sup>64</sup> kitabında erkek ve kadın karakterlerin yahut figürlerin hangi toplumsal rolde gösterildiklerine, hangi mekanda gösterildiklerine ve son olarak da hangi eylemde bulunurken tanımlandıklarına göre değişmek üzere üç farklı kategoriye ayrılarak nasıl tanımlandıkları, bu üç kategorinin de kendi içlerin de farklı kategorilere ayrılması suretiyle frekans tablolarına tabi tutularak bu tabloların sonuçlarına göre bir değerlendirme yapma yoluna gidilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Kategoriler ve Alt Boyutları

*Çalışma da üç temel kategori kullanılmıştır.*

I.-Birinci kategori cinslerin hangi sosyal rolde gösterildiklerine göre din kültürü kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri

Din Kültürü kitaplarında kadın veya erkekler toplumsal cinsiyet rollerine göre nasıl tanımlandıkları noktasındaki aşağıdaki altı kategoriye ayrılmıştır.

Anne Olarak Kadın veya Baba Olarak Erkek

Eş Olarak Kadın veya Erkek

---

<sup>64</sup> Söz konusu kitapların detaylı bir listesi Ek-1’de yer almaktadır.

Peygamber Eşi Olarak Anılan Kadınlar veya Peygamber Olarak Erkekler

Savaşçı Rolünde Kadın veya Erkek

Ahlaki Yahut Kutsal Bir Sembol Olarak Kadın veya Erkek

Kız veya Erkek Çocuğu Olarak

II.-İkinci kategori kadın veya erkek karakterlerin hangi mekanda gösterildikleri noktasında yapılan ayırmadır. Bu kategorileştirme ise şöyledir.

1-Ev ve ev çevresi

2-Okul ve Okul çevresi

3-Dış Mekân

4-Kamu Kurum ve Kuruluşları

III.-Üçüncü kategori kadın veya erkek karakterlerin hangi eylemde bulunurken gösterildikleri noktasında yapılan ayırmadır. Bu kategorileştirme ise şöyledir.

Bir Yardım Eyleminde Yardım Edilen Olarak

Bir Yardım Eyleminde Yardım Eden Olarak

Tek Başına İbadet Ederken

Çocukla İlgili Eylemde Bulunurken

Ev İşi Görürken

BULGULAR

1-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları'nda kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine göre nasıl tanımlandıkları

|                                             | KADIN   |       | ERKEK                                       |         |       |
|---------------------------------------------|---------|-------|---------------------------------------------|---------|-------|
|                                             | Frekans | %     |                                             | Frekans | %     |
| Anne Olarak Kadın                           | 87      | 31.75 | Baba Olarak Erkek                           | 42      | 10.29 |
| Eş Olarak Kadın                             | 80      | 29.19 | Eş Olarak Erkek                             | 39      | 9.55  |
| Peygamber Eşi Olarak Anılan Kadınlar        | 16      | 5.8   | Peygamber Olarak Erkek                      | 68      | 16.6  |
| Savaşçı Rolünde Kadın                       | 3       | 1     | Savaşçı Rolünde Erkek                       | 63      | 15.4  |
| Ahlaki Yahut Kutsal Bir Sembol Olarak Kadın | 6       | 2.18  | Ahlaki Yahut Kutsal Bir Sembol Olarak Erkek | 20      | 4.9   |
| Kız Çocuğu Olarak Kadın                     | 82      | 29.92 | Erkek Çocuğu Olarak Erkek                   | 176     | 43.13 |
| Toplam                                      | 274     | 100   | Toplam                                      | 408     | 100   |

Kadın veya erkeklerin gösterildikleri toplumsal role göre ayrımlaştırılmalarına bakılacak olursa her şeyden önce erkek karakterlerle kadın karakterlerin yarı yarıya bir fark gösterecek biçimde erkek karakterlere daha fazla yer verildiğini göstermiştir. Sayıca mevcut bu dengesiz durumun ötesinde kadın karakterler %30 civarında anne, erkek karakterler ise yüzde %10 civarında baba olarak tanımlanmışlardır. Kadınlar yüzde %29 oranında erkeklerde sadece %9 oranında eş olarak tanımlanmıştır. Ulus devletin ideal yurttaş tanımı doğrultusunda erkek karakterler 515 oranında savaşçı olarak tanımlanırken, kadınlar da bu yüzde sadece %1'dir. Kadın karakterler %29 oranında kız çocuğu bilhassa namaz kılan kız çocuğu olarak tanımlanırken, erkek karakterler %43 oranında erkek çocuğu olarak tanımlanmışlardır. Peygamber eşlerinden %5 oranında bahsedilirken, peygamberlerden %16 oranında bahsedilmiştir. Sonuç olarak denebilir ki, kadınlar da erkekler de çoğunlukla geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde yani anne-baba ve özellikle erkekler savaşçı rolünde gösterilmekle her iki cins de tamamıyla geleneksel rollere uygun tipolojilerle tanımlanmışlardır. Böylece çocuk zihninde yeni oluşmakta olan toplumsal cinsiyet şemaları tamamıyla geleneksel olarak genç dimağlara aynen aktarılmış olmaktadır.

2- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları'nda kadın veya erkek karakterlerin hangi mekânda gösterildikleri

|                           | KADIN   |      | ERKEK   |      |
|---------------------------|---------|------|---------|------|
|                           | Frekans | %    | Frekans | %    |
| Ev ve ev çevresi          | 13      | 13.6 | 11      | 9    |
| Okul ve Okul çevresi      | 41      | 43.1 | 30      | 24.8 |
| Dış Mekan                 | 35      | 36.8 | 75      | 61.9 |
| Kamu Kurum ve Kuruluşları | 6       | 6.3  | 5       | 4.1  |
| Toplam                    | 95      | 100  | 121     | 100  |

Gösterildikleri mekânlara kadın ve erkek karakterlerin ayrılaştırıldıklarına gelince kadınlar %13 oranında ev çevresinde, %43 oranında okul çevresinde ve son olarak %36 oranında dış mekânda tanımlanırken erkekler %61 oranında dış mekânda ve %24 oranında da okul çevresinde tanımlanmaktadırlar. Böylece yine genç zihinlerde yeni oluşan toplumsal cinsiyet şemaları perçinlenerek bu genç dimağlara kadın için en iyi olanın ev çevresi olduğu bunun dışında da en iyi yapabileceği işin öğretmenlik olduğu kazanmaktadır. Erkeğin yapacağı işin de para kazanıp getirmek olduğu aynı genç zihinlere Din Kültürü kitaplarında mevcut bu tanımlamalarla aktarılmaktadır.

### 3- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları'nda Kadınların Hangi Eylemde Bulunurken Gösterildikleri

|                                           | KADIN   |      | ERKEK   |      |
|-------------------------------------------|---------|------|---------|------|
|                                           | Frekans | %    | Frekans | %    |
| Bir Yardım Eyleminde Yardım Edilen Olarak | 2       | 0.57 | 6       | 1.02 |
| Bir Yardım Eyleminde Yardım Eden Olarak   | 7       | 2    | 1       | 0.17 |
| Tek Başına İbadet Ederken                 | 236     | 67.6 | 516     | 87.7 |
| Çocukla İlgili Eylemde Bulunurken         | 94      | 26.9 | 58      | 16.6 |
| Ev İşleri Görürken                        | 10      | 2.8  | 7       | 1.19 |
| Toplam                                    | 349     | 100  | 588     | 100  |

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları toplumda mevcut ahlaki kodlamaları da bireye aktardığı için herhangi bir yardım eylemi ile ilgili olarak kadınların tanımlanmalarına bakılacak olursa burada kadınlar %0.57,

erkeklerde %1 oranında yardım yapan olarak kadınların %2'si erkeklerin de %0.17'si yardım edilen karakter olarak tanımlanmaktadır. Bu gösterim geleneksel tanımlamadaki kadının yardıma muhtaç insan olduğu şeklindeki toplumsal cinsiyet tipleştirmesini perçinlemektedir. Kadınlar %67 oranında tek başına ibadet derken, erkekler de %87 oranında tek başına ibadet ederken, kadınlar %26 oranında çocuklarla ilgili eylemde bulunurken, erkekler de %16 oranında çocukla ilgili eylemde bulunurken tanımlanmışlardır. Bu yine kadının annelik rolüyle yani toplumsal cinsiyet kodlarıyla tanımlanması anlamına gelir. İbadetle ilgili resimlerdeki yüzde farkı ise erkeklerin daha ziyade abdest alırken tanımlanması kadınları tanımlanmaması nedeniyledir.

İbadet mevzuunda kadınların Cuma ve bayram namazlarına yani toplu ibadetlere katılımı ile ilgili de bu konuda yorum yapan 49 Din Kültürü kitabından 48 tanesi kadınların toplu ibadetlere katılımının farz olmadığını söylemekte sadece bir kitap ise bu konuda yorum yapmamaktadır. Bu ise yine geleneksel bakış açısının bu konuda da pekiştirildiğini göstermektedir.

### **DİN KÜLTÜRÜ KİTAPLARINDAKİ KADIN KARAKTERLERLE İLGİLİ DURUM TESPİTİ**

Hem Din Kültürü kitaplarında hem de diğer kitaplarda toplumsal cinsiyete matuf ayırtıcı tavır genellikle kadınlara yöneliktir. Bu tabloların ötesinde bu kitaplara ilişkin söylenebilecek en önemli hususlar birkaç madde halinde şöyle sıralanabilir.

1-İlk olarak bilinmelidir ki bu kitaplarda kadın çoğunlukla anne rolündedir. Fakat anne rolündeki bu kadınlarda çoğunlukla geleneksel kimlikleriyle resmedilmezler, kadınlar çoğunlukla Amerikan filmlerinden alınan film kareleriyle resmedilmişlerdir. Örneğin örtülü bir Anadolu kadını tipolojisi söz konusu kitaplarda oldukça azdır, genellikle modern kadın tiplerinin kullanılmasının altında yatan en önemli nedenin resmi ideoloji ile zıt düşmemek olduğu düşünülse de bu kitaplarda daha halktan kadınların resmedilmesi çocuğun yaşanan gerçeklikle bağının daha çok korunmasını sağlayacaktır.

2-Ayrıca bu kitaplarda kadının dinsel duruşuna ve dinin kadın hak ve hürriyetlerine bakış açısına yok denecek kadar az yer verilmiştir. Oysa kadının dindeki konumu gençlerin ileriki yaşamlarında onlar açısından oldukça önemli sorular oluşturacak oldukça önemli bir konudur.

3-En son ve bu konudaki en büyük eksiklik ise dini literatürde yer etmiş kadınların örneğin kısa hayat hikâyelerine veya kıssalarına hemen hiç yer verilmemiş olmasıdır.

### ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yukarıdaki üç maddelik durum tespitinden sonra söylenebilecek en önemli husus ise şudur.

1-Din Kültürü kitaplarındaki kadın resimleri her şeyden önce bugün mevcut Türk kadın tipolojisine daha uygun bir hale getirilmelidir.

2-İkinci olarak bu kitaplarda kadının dindeki konumuna değinen bir bölüm ayrılarak gençlere ileride bu konuda karşılaşacakları soru ve sorunlara daha doğru cevaplar verebilecekleri bir alt yapı sunulmalıdır.

3-Son olarak ta bu gençlere onlara örnek teşkil edecek dindar kadınların hayat hikâyelerinden pasajlar konulabilir.

### SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında hem kadınlar hem erkekler daha ziyade toplumsal cinsiyet rolleri içinde tanımlanmaktadır. Bu ise mevcut toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını yeniden üretilen ve yeniden topluma aktarma anlamına gelmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında kadınlar da erkekler de hep klasik rolleriyle tanımlanarak verilmekte böylece genç dimağların cinsiyet şemalandırması geleneksel açıdan yeniden oluşturularak katı bir muhafazakârlıkla bu konuda ders kitaplarıyla vasıtasıyla yapılması gereken sağlıklı bir sosyal değişimin de önüne geçilmektedir.

Cinsiyetçi kalıpyargıların yeniden üretilerek pekiştirilmesi, okul toplumsallaşmasından önce aile, yaşıt grupları, kitle iletişim araçları aracılığıyla başlamaktadır. Dolayısıyla bu kalıpyargıların, tek sorumlusu, içerisinde ders kitaplarının da yer aldığı eğitim süreci değildir. Bununla birlikte, eğitimin diğer bileşenleri olan örgütsel yapı, öğretmen ve öğretim programı ile beraber çeşitli şekillerde öğrenilmiş olan kalıpyargıları yeniden üreterek pekiştiren ders kitapları, bu yönü dolayısıyla üzerinde düşünölmeye değer bir sorun olarak durmaktadır. 1995'de Pekin'de gerçekleştirilen 4. Dünya Kadın Konferansı'nın ardından 2000 yılında yapılan "Pekin+5" izleme toplantısında, cinsiyetçiliğin, genel olarak tüm eğitim süreçlerinde, özel olarak da ders kitaplarında varolmaya devam ettiği saptaması yapılmıştır (KSSGM, 2000). Dolayısıyla, eğitim ve



toplumsal cinsiyet ilişkisi, eğitim dizgelerinin güncelliğini yitirmeyen bir sorunu olmayı sürdürmekte ve yeni politikaların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Esen Yasemin & Bağlı Melike Türkan, a.g.m., s. 10.

## KAYNAKÇA

- 23.03.2005,  
 23.3.2005,  
 Alkan, C, *Eğitim Teknolojisi*, Ankara, 1995.  
 Altbach P., *The International Dimension*. M. W. Apple ve L. K. Christian-Smith (Eds.), New York, 1991.  
 Althusser, L., *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev: Y. Alp ve M. Özışık, İstanbul, 1994.  
 Apple, M. W, Christian Smith L. K. (Ed.), *The Politics of the Textbooks*. New York, 1991.  
 Augoustinos ve Walker, *Soacil Cognition-An Integrated Introduction*, 1995.  
 Bierstedt, R., "Writers of Textbooks", L. J. Cronbach (Ed.) *Text Materials in Modern Education*, Illinois, 1995.  
 Bilgin, N, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İst., 2003.  
 Blackledge, D & Hunt, B, *Sociological Interpretations of Education*, London, 1993.  
 Coşkun, H. (1996). "Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf, Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları", H. Coşkun, İ. Kaya ve J. Kuglin (Eds.) *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*, Ankara:,1996.  
 Davis Nira Yuval, *Cinsiyet ve Millet*, çev. Ayşin Bektaş, İst., 2003.  
 Dökmen Y. Zehra, *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, Ankara, 2004.  
 Esen Yasemin & Bağlı Melike Türkan, "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, 2002, c.35.  
 Fast, "Aspects of Early Gender Develpoment: A Psychodynamic Perspective", Beal, A.E. & Sternberg R.J. (Eds.), *The Psychology of Gender*, New York, 1993.  
 Franzoi, *Social Psychology*, Dubuque IA, Brown ve Benchmark, 1996.  
 Giddens, *Sosyoloji*, çev. Hüseyin Özel, Cemal Güzel, Ankara, 2000.  
 Golombik S. & Fiyush R., *Gender Development*, , Cambridge University Pres, Cambridge, 1996.  
 Gümüşoğlu, Firdevs, " Cumhuriyet Döneminin Ders Kitaplarında Cinsiyet Roller (1928-1998)", *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Bilanço '98*, Tarih Vakfı Yay ve Türkiye İş Bankası Yay. Ortak yayını, İstanbul / Ekim, 1998.  
 Gümüşoğlu, Firdevs, "Cumhuriyet'in Devrimci Eğitiminin ve Bugünkü Eğitimin Kadına Yaklaşımı", *Aydınlanmanın Kadınları*, Cumhuriyet Kitapları, İst., 1998.  
 Kunda, Z., *Social Cognition, Making Sense of People*, Cambridge, MIT Pres, 1999.  
 Kümbetoğlu, Belkıs, "Toplumsal Cinsiyet ve Antropoloji", *Folklor ve Edebiyat*, c.VI, s.22, 2002  
 Marshall, Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. Osman Akınhay & Derya Kömürcü, Ankara, 1999.

- Spencer, "Gender Identity and Its Implications for the Concepts of Masculinity and Femininity" In T.B. Sonderegger, *Psychology and Gender, Nebraska, Symposium on Motivation* (1984), Nebraska, 1985.
- Spencer, Jonathan & Bernard, Alan; *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, New York, 1997.
- Şirvanlı-Özen, D ve Bayraktar, R., "Annenin Çalışma Durumunun Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının Gelişimi Üzerindeki Rolü", R. Bayraktar ve İ. Dağ, *VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara, Metekusan, 1993.
- Topses, G., *Eğitim Felsefesi ve Temel Sorunları*. Ankara, 1982.

### EK-1 ARAŞTIRMADA KULLANILAN DİN KÜLTÜRÜ KİTAPLARININ KAYNAKÇASI

- Araştırmada kullanılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları
- Ahmet Okutan, Orta 1 Din Dersleri, Arif Bolat Kitabevi, İstanbul, 1973.
- Ak Ali, Arslan Ramazan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 4, Serhat Yay., İst., 2000.
- Algül Hüseyin, Çetin Osman, Öcal Mustafa, İlköğretim Ders Kitabı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Altın Kitaplar, İst., 1999.
- Algül Hüseyin, Çetin Osman, Öcal Mustafa, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5, Altın Kitaplar, İst., 2000.
- Arişahin Talip, Doğru Mehmet, İlköğretim İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5, Damla Yay., İst., 1995.
- Arişahin Talip, Doğru Mehmet, İlköğretim İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7, Damla Yay., İst., 1996.
- Arişahin Talip, Doğru Mehmet, İlköğretim İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5, Damla Yay., İst., 1995.
- Arslan Arif, Eryılmaz Recep, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2, Serhat Yay., İst., 2000.
- Arvasi T. Zahid, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Serhat Yay., İst., 2000.
- Arvasi T. Zahid, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7, Serhat Yay., İst., 1997.
- Ayas, M. Rami ve Tümer, Günay, Liseler İçin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi I, Meb. Yay., İst., 1997.
- Bolay Süleyman Hayri, Küçük Abdurrahman, Tosun Cemal, İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Murat Yay., İst., 1999.
- Bolay Süleyman Hayri, Küçük Abdurrahman, Tosun Cemal, İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7, Murat Yay., İst., 1999.
- Bolay Süleyman Hayri, Küçük Abdurrahman, Tosun Cemal, İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Murat Yay., İst., 1999.
- Canbulan Sabit, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6, Meram Yay., İst., 2000.
- Canbulan Sabit, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 4, Meram Yay., İst., 2001.

- Canbula Sabit, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5, Meram Yay., İst., 2001.
- Çakır Nadi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Lise 2, Küre Yay., İst., 2001.
- Çakır, Nadi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı Lise 1, Küre Yay., İstanbul, 2000.
- Çakıroğlu Gündüz, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Ders Kitabı, Uygun Yay., İst., 1997.
- Çelebi İlyas, Bebek Adil, Bozkurt Nebi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Salan Yay., İst., 1997.
- Çetin Osman, Öcal Mustafa, Algül Hüseyin, Lise 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Altın Kitaplar Yay., İst., 1998.
- Çınarlı A. Reşid, Kadimoğlu Kemalettin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8, Meram Yay., İst. 1996.
- Çınarlı A.Reşid, Kadimoğlu Kemalettin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitabı Ders Kitabı 4, Meram Yay., İst. 1996.
- Dilaver Hasan Hüseyin, Gündeşli Abdulgaffar, Şirin Hakkı, İlköğretim Okulları İçin Ders Kitabı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Gün Yay., Ankara, 1995.
- Eraydın Selçuk, Kandemir M. Yaşar, Ortaokullar İçin Din Bilgisi 1, İrfan Yay., İst., 1972.
- Eraydın Selçuk, Kandemir M. Yaşar, Ortaokullar İçin Din Bilgisi, İrfan Yay., İstanbul.
- Eraydın Selçuk, Kandemir M.Yaşar, Ortaokullar İçin Din Bilgisi 1, Damla Yay., İstanbul, 1980.
- Eraydın Selçuk, Kandemir Yaşar, Ortaokullar İçin Din Bilgisi II, Damla Yay., İstanbul, 1980.
- Ersöz İsmet, Derin Yusuf, Bağcı Hasan, Ortaokullar İçin Din Bilgisi 1, Şamil Yay., İstanbul.
- Eryılmaz Recep, Arslan Arif, Lise Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 1, Serhat Yay., İstanbul, 2000.
- Gökbulut Hasan, Öcal Ömer, İlköğretim 7 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yay., Ank., 2003.
- Gülle Akif, Çalıhan İrfan, İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4, Gendaş, İst., 1993.
- Gülle Akif, Gündüz Üzeyir, Kaya Gıyasettin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Gendaş Yay., İst. 2000.
- Gülle Akif, Gündüz Üzeyir, Kaya Gıyasettin, İlköğretim İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7, Gendaş, İst., 2000.
- Gülle Akif, Gündüz Üzeyir, Kaya Gıyasettin, Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3, Gendaş A.Ş., İst., 1993.
- Gündüz İrfan, Abdullahoğlu Sıtkı, Türker Abdullatif, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 6, Erdem Yay., İst., 1996.
- Gündüz İrfan, Abdullahoğlu Sıtkı, Türker Abdullatif, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 7, Erdem Yay., İst., 1996.
- Gündüz İrfan, Abdullahoğlu Sıtkı, Türker Abdullatif, Yılmaz Melike, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 8, Erdem Yay., İstanbul, 1997.

- Gündüz Üzeyir, Gülle Akif, Gıyasettin Kaya, Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1, Gendaş A.Ş., İst., 1992.
- Gündüz Üzeyir, Gülle Akif, Kaya Gıyasettin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul 2, Gendaş, İst., t.y.,
- Gündüz Üzeyir, Pakdil Nevzat, Müftüoğlu Serdar, Ders Geçme ve Kredili Sistemine Göre Lise ve Dengi Okullar İçin 1-2-3, Kaya Matbaacılık, İst., 1993.
- Gündüz, Üzeyir, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ilköğretim 4, Gendaş Yay., İst., 1999.
- Koçyiğit Talat, Cerrahoğlu İsmail, Uğur Mücteba, Orta 1 Din Bilgisi, MEB.Yay., Ankara, 1976.
- Koçyiğit Talat, Cerrahoğlu İsmail, Uğur Mücteba, Din Bilgisi Orta 2, MEB Yay.Ankara, 1976.
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5, MEB Yay., İst., 2003.
- Mehmet Hocaoglu, Din bilgisi Orta 1, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1971.
- Olgun İbrahim, Din Dersleri I-II Lise ve Dengi Okullar İçin, Nur Ofset, İstanbul, 1981.
- Öcal Ömer, Gökbulut Hasan, İlköğretim 8 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yay., Ank. 2003.
- Özcan, İsmail, Ortaokullar İçin Din Bilgisi III, Şamil Yay., İst., 1978.
- Pınar, Mustafa, Lise Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 1, Tübitay Yay., y.y., 2003.
- Sarı, Gökhan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 5, Metro Yay., İstanbul, 2003.
- Şener Abdülkadir, Karmış Orhan, Ortaokullar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi I, MEB Yay., İstanbul, 1990.
- Tanrıverdi Aydın, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7, Bilim ve Kültür Yay., Ank., 2000.
- Tanrıverdi Aydın, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6, Bilim ve Kültür Yay., Ankara, 2000.
- Tekışık Hüseyin Hüsnü, Kahveci Niyazi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 4, Tekışık Yay., Ankara, 1999.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü & Kahveci, Niyazi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlköğretim 7, Tekışık Yay., Ankara, 2001.
- Tekin Ahmet, İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Gizem Yay., Ank., 2000.
- Tekin Ahmet, İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Gizem Yay., Ank., 2000.
- Tekin Ahmet, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6, Gizem Yay., Ankara, 2000.
- Tekin, Ahmet, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5, Gizem Yay., Ankara, 2000.
- Topçu Nurettin, Işık Emin, Ahlak III, Kalem Yay., İst., 1978.
- Tunç Cihad, Ortaokullar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi II, MEB Yay., İst, 2000.
- Uludağ Süleyman, Hökelekli Hayati, Uysal Enver, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1, Ülke Yay., İst, 2000.
- Ünal Mustafa, Çakır Nadi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4, Uygun Yay., İss., 2000.

- Ünal Mustafa, Çakır Nadi, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 6, Uygun Yay., İstanbul, 2000.
- Ünal Mustafa, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 8, Uygun Yay., İst., 2001.
- Ünal Mustafa, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7, Sürat Yay., İst., 2000
- Ünal Mustafa, Lise Din Kültürü ve Ahlak bilgisi 1 Ders Kitabı, Uygun Yay., İst., 1999.
- Ünal, Mustafa, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders Kitabı 6, Sürat Yay., İst., 2000.
- Yavuzcan Mehmet, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4, Ders Kitapları A.Ş., İst., 2002.
- Yavuzcan Mehmet, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8, Ders Kitapları A.Ş., İstanbul, 2002.
- Yavuzcan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6, Ders Kitapları A.Ş., İst., 2002.
- Yılmaz Abdurrahman, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 3, Tutku Yay., Ankara, 2003.
- Yılmaz Abdurrahman, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 1, Tutku Yay., Ankara, 2000.
- Yılmaz Abdurrahman, Lise Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Ders Kitabı 2, Tutku Yay., Ankara, 2003.
- Yılmaz Ömer, Sarısoy Hasan, Vakkasoğlu Vehbi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitabı 8. Sınıf, Kaan Yay., İst., 1999.