



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN
RESİMLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülden GÜVEN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA

TOKAT

AĞUSTOS – 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22/08/2024

Gülden GÜVEN

İmza

JÜRİ KABUL VE ONAY

Güliden GÜVEN tarafından hazırlanan “**Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Resimlerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 22/08/2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): Dr Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Osman TÖRER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bülent POLAT

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca, motivasyonumu yükselten, destekleyici tavrıyla, bilgi birikimiyle yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, günün her saatinde çalışmalarımı büyük bir titizlikle inceleyerek tezimin oluşmasında büyük katkısı bulunan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA'ya,

Ders dönemi ve araştırma süreci boyunca değerli fikirleriyle desteğini esirgemeyen arkadaşım Dr. Serdar ALKIN'a,

Hayatımın her döneminde maddi, manevi desteklerini hep üzerimde hissettiren sevgili annem Nuray GÜVEN'e ve sevgili babam Ali GÜVEN'e

Bu süreçte engin bilgileriyle, değerli zamanlarıyla benden yardımlarını esirgemeyen ve her zaman yanımda olduklarını hissettiren sevgili abim Prof. Dr. Ahmet GÜVEN ve sevgili ablam Yasemin BUDAK'a,

Hayatımda yer aldığından beri her günümü güzelleştiren canım kızım Ada'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Gülden GÜVEN

ÖZET (TÜRKÇE)

BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN RESİMLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNİN İNCELENMESİ

GÜVEN, Gülden

Yüksek Lisans, Temel Eğitim / Sınıf Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA

Ağustos, 2024, xii + 98 Sayfa

Araştırmada, toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin sosyal ve kültürel etkileşimleri çerçevesinde şekillenen ve yaşamlarının pek çok alanını etkileyen önemli bir konu olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin özellikle çocuklar üzerindeki etkisi, sosyal bilimler ve eğitim alanında önemli bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’nde bulunan özel yetenekli öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Orta Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezi’nde öğrenim gören 9-12 yaş grubunda, 3. 4. 5. ve 6. sınıf düzeyindeki 22 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Çizim konusunun teması “aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” olarak belirlenmiş olup, bu ana temaya bağlı olarak “ev içi” ve “ev dışı” olacak şekilde ikiye ayrılmıştır. Ev dışı aktivitesi olarak “dış mekan” şeklinde belirlenen aileyle piknik teması ön plana çıkarılırken, “ev içi” aktivitesi olarak ise aileyle birlikte olunan bir zaman dilimi temayı oluşturmuştur. Anlatma kısmında, resimlerini çizen öğrencilerle görüşme yapılarak resimlerde anlatmak istedikleri cevaplar yazılı bir şekilde alınmıştır. Araştırmada verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle açıklanmıştır. Araştırma bulgularında ulaşılan resimlerdeki simgeler kodlanarak tablo haline getirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan “Aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” ana teması çerçevesinde, çocukların resimlerinin incelenmesi ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, resimlerin ev içi ve ev

dışı temasına bağılı olarak çizilen ortama göre dağılımı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollere ilişkin algılarını çizimlerinde nasıl yansıttıklarını ve bu algıların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Verilerden yola çıkılarak, çocukların resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin belirgin kalıplar olduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarının, eğitim süreçleri ve aile ortamlarıyla şekillendiğı ve bu algıların zaman içinde değişime uğrayabileceğı görölmektedir. Bu nedenle, sanat eğitimi kapsamında çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının doğru yönlendirilmesi ve bu konudaki farkındalıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Görsel sanatlar, Sanat eğitimi, Toplumsal cinsiyet rolleri



ABSTRACT (İNGİLİZCE)

EXAMINATION OF GENDER ROLES IN THE PAINTINGS OF SCIENCE AND ART CENTER STUDENTS

GÜVEN, Gülden

Master's Degree, Primary Education / Classroom Education

Thesis Advisor: Assist Prof. Merve EKİZ KAYA

August, 2024, xii + 98 Pages

In the study, gender roles are seen as an important issue shaped by individuals' social and cultural interactions, affecting many areas of their lives. The impact of gender roles on children, in particular, is a significant research topic in the fields of social sciences and education. In this context, the study aims to examine the perceptions of gender roles among gifted students attending the Science and Art Center (BİLSEM). The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used for the evaluation of the study. The sample of the research consisted of 22 students from the 3rd, 4th, 5th, and 6th grades, aged 9-12, studying at a Science and Art Center in the Central Black Sea Region. The draw-and-tell technique was used as the data collection tool in the study. The theme of the drawing topic was determined as "the areas where the most time is spent with the family," and this main theme was divided into two parts: "indoors" and "outdoors." The theme of a family picnic was highlighted as an outdoor activity, while a time spent with the family constituted the theme for the indoor activity. During the telling part, interviews were conducted with the students who made the drawings, and the answers explaining what they intended to convey in their pictures were collected in writing. The analysis of the data in the research was explained by the content analysis method. The symbols in the drawings obtained in the research findings were coded and tabulated. Within the main theme of "the areas where the most time is spent with the family" in the research, the distribution of the drawings according to the indoor and outdoor themes was analyzed based on the examination of the children's drawings and the evaluation of the data obtained from the interviews with the children. The findings show how children reflect gender roles and their perceptions of these roles in their drawings, and how these perceptions vary according to age and gender. Based on the data, it was concluded that there are distinct patterns related to gender roles in children's drawings. It was observed that children's perceptions of gender roles are

shaped by their educational processes and family environments, and these perceptions may change over time. Therefore, it is of great importance to correctly guide children's perceptions of gender roles and increase their awareness of this issue within the scope of art education.

Keywords: Visual arts, Art educations, Gender roles



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET (TÜRKÇE)	iv
ABSTRACT (İNGİLİZCE)	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	2
Önem	3
Sayıltılar	3
Sınırlılıklar.....	3
Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
Sanat Eğitimi	5
Görsel Sanatlar Eğitimi.....	6
Görsel Sanatlar Eğitimde Yaklaşımlar.....	7
Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi	11
Görsel Sanatlarda Gelişim Basamakları	12
Karalama Dönemi	13
Şema Öncesi Dönem.....	16
Şematik Dönem	18
Gerçeklik (Gruplaşma) Dönemi	20
Mantık Görünürde Doğalcılık Dönemi.....	22
Sanat Eğitiminde Yetenek	24
Özel Yeteneklilerde Sanat Eğitimi.....	25
Özel Yetenekli Bireyler.....	27

Özel Yeteneklilerde Görsel Sanatlar Eğitimi	28
Toplumsal Cinsiyet Rollerini	30
Cinsiyet	32
Toplumsal Cinsiyet.....	32
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/Eşitsizliği	34
Toplumsal Cinsiyet Kuramları	36
Biyolojik Kuram	36
Psikanalitik Kuram	38
Sosyal Öğrenme Kuramı.....	42
Bilişsel Gelişim Kuramı.....	44
Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı.....	46
Sosyal Rol Kuramı.....	48
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM	52
Araştırma Modeli.....	52
Örneklem / Çalışma Grubu.....	52
Veri Toplama Araçları	53
Veri Toplama Süreci	53
Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV.....	55
BULGULAR.....	55
BÖLÜM V	80
TARTIŞMA	80
BÖLÜM VI.....	83
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
Sonuçlar.....	83
Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	94
Ek 1. Öğrenci Bilgi Formu ve Uygulama Kısmı	94
Ek 2. Etik Kurul Kararı	95
Ek 3. Valilik İzni.....	96
Ek 4. Anket Çalışma İzni	97
Ek 5. Yazarın Özgeçmişi.....	98

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Resimlerin Sınıf Düzeyin ve Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Tablo 2. Aile İle Vakit Geçirilen Alanlar “İç Mekan” Temasının Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı	55
Tablo 3. Aile İle Vakit Geçirilen Alanlar “Dış Mekan” Temasının Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı	58



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Rodha Kellog 20 Temel Karalama Örneği	14
Şekil 2. Karalama Dönemi Çalışma Örneği	15
Şekil 3. Karalama Dönemi Figür Çalışma Örneği	16
Şekil 4. Şema Öncesi Dönem Çalışma Örneği	17
Şekil 5. Şema Öncesi Dönem Çalışma Örneği	18
Şekil 6. Şematik Dönem Çalışma Örneği	19
Şekil 7. Şematik Dönem Figür Çalışma Örneği	20
Şekil 8. Gerçeklik Dönemi Çalışma Örneği	21
Şekil 9. Gerçeklik Dönemi Çalışma Örneği	22
Şekil 10. Doğalcılık Dönemi Çalışma Örneği	23
Şekil 11. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö9	62
Şekil 12. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö1	63
Şekil 13. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö10	65
Şekil 14. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö5	66
Şekil 15. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö21	67
Şekil 16. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö1	68
Şekil 17. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö9	70
Şekil 18. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö18	71
Şekil 19. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö3	72
Şekil 20. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö2	73
Şekil 21. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö3	75
Şekil 22. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö18	76
Şekil 23. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö19	77
Şekil 24. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö15	78

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ:

DBAE: Disiplin Temelli Sanat Eğitimi

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Vd: Ve diğerleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumsal ve kültürel geleneklerle şekillenen cinsiyet rolleri, günümüz toplumlarında insanların davranışları, kariyer seçimleri ve kişisel tercihleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak bu rollerin yetenekli insanların sanatsal ifadeleri üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalar oldukça az sayıda bulunmaktadır. Bu çalışma, cinsiyet rollerinin Türkiye'deki özel yeteneklilerin tasviri üzerindeki etkisini analiz ederek, hem özel yetenekli insanlar hem de cinsiyet rolleri hakkındaki bilgi birikimini artırmayı amaçlamaktadır.

Dökmen (2015)'e göre erkeksi veya kadınsı davranışlar, belirli bir kişinin cinsiyetine uygun olduğu düşünülen davranışlardır. Her iki cinsiyetten de insanlar bu davranış kalıplarının oluşturduğu rolleri ifade edebilir ve bu roller karşılaştıkları koşullara göre de değişebilmektedir. Hem erkekler hem de kadınlar, yaşam tarzlarını da değiştiren cinsiyet ayrımcılığından etkilenmektedirler. Her cinsiyetin belirli bir rolü olduğu yönündeki yaygın inanış birçok medeniyette kabul görmektedir. Örneğin pek çok toplum, "aktif bir çalışma yaşamına sahip olmanın ve siyasetle uğraşmanın erkek işi", "ev ve aile işlerinin sorumluluğunun kadın işi olduğu" anlayışını benimsemektedir (Eryılmaz, 2020, ss. 5-13). Bu bağlamda araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görsel sanatlar dersine kayıtlı 9-12 yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilerin sanatsal ifade tarzlarına cinsiyet rollerinin etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin görsel sanatlar programlarındaki eğitimlerini kendilerini ifade etmek için kullanmaları nedeniyle toplumsal cinsiyet rollerinin bu görüntülere nasıl yansıdığı incelenip, düşüncelerinin yaratıcı çalışmalarına nasıl yansıdığı araştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bakış açılarındaki farklılıklar sosyo-demografik özelliklere göre incelenmiştir.

Problem

Araştırmada toplumsal cinsiyet rollerinin sanatsal ifade üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma için 9-12 yaş (gerçeklik dönemi) grubunda bulunan öğrencilerle çalışılmıştır. Bu dönemde bulunan bireyler resimlerini daha ayrıntılı ve gerçekçi çizdikleri görülür ve mekan kavramıyla perspektifi de kullanmaya başlamışlardır. Bireylerin, öğrendikleri cinsiyet rollerini sanatsal faaliyetlerine ne

derece yansıttıkları, yapacakları “ev içi” ve “dış mekan” konulu çizimler üzerinden incelenmiştir. Bu sayede bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını, sanatsal çalışmalarında nasıl ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Araştırmada bunun yanı sıra öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının sosyo-demografik özelliklere bağlı olarak farklılıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yanıt aranan alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

Alt Problemler:

1. Çocuklar toplumsal cinsiyet özelliklerine yönelik algılarını sanatsal ifade biçiminde nasıl yansıtmaktadır?
2. Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
3. Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri cinsiyete göre değişmekte midir?

Amaç

Literatüre bakıldığında bu alanda yapılmış çalışmalar daha çok psikoloji, sosyoloji temelinde oluşturulmuştur (Ataman, 2009; Cüceloğlu, 2005; Dökmen, 2015; Türk Tabipleri Birliği, 2008). Eğitim alanında yapılan çalışmalar içerisinde ise sanat eğitimi kapsayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. 21. Yüzyıl görsellerin yoğun olarak kullanıldığı ve eğitim öğretim içerisinde öğretim yöntemi olarak daha fazla yer vermeye başlandığı bir dönemdir. Bu nedenle sanat eğitimi kapsamında, çocukların yaşamda algıladıkları kavramlar ve ifadeleri görsel olarak ifade edebilmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca toplumu oluşturan bireylerin rolleri, toplumdaki yeri ve üstlendiği görevler, çocukların düşünce dünyasında nasıl bir etki bıraktığına dair yapılan araştırmalar onların gelecekle ilgili fikirlerini şekillendirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle çocukların görsel olarak kendilerini ifade etmelerine dayanan bu araştırmada, mevcut durumun anlaşılması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece çocukların sanat eğitimi temelinde kendilerini görsel olarak ifade edebilmeleri aracılığıyla, toplumdaki kadın ve erkek cinsiyet algılarının görsel olarak tespit edilmesinin bu alanda gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada toplumsal cinsiyet rollerinin Bilsem öğrencilerinin sanatsal ifade tarzı üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenecektir. Öğrenciler görsel sanatlar dersinde

aldıkları eğitim vasıtasıyla kendilerini ifade ederken; bu görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Önem

Türkiye’de üstün yetenekliler ve toplumsal cinsiyet rollerinin değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma vasıtasıyla üstün yetenekli bireylerin çizimlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi ele alınacak olup, hem üstün yetenekli bireylerle ilgili hem de toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Öğrencilerin verilen konuyla ilgili resimleri çizerken ve resmi yorumlarken güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Sanat eğitimi çocukların kendilerini ifade edebilmeleri ve düşüncelerini somutlaştırarak yansıtımları açısından değerli görülmektedir. Ancak gerek sanat eğitiminde yaşanan çeşitli aksaklıklar gerekse çocuğun resimleme ilgisinin az olması gibi nedenlerden ötürü her öğrencinin kendini aynı düzeyde ifade etmede sorunlar yaşayabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle araştırma, verilerin güvenilirliğini artırmak ve doğru bulgulara ulaşmak amacıyla, görsel sanatlar eğitimi alan üstün yetenekli öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma, öğrencilerin kendilerini görsel olarak ifade edebileceği “çiz anlat tekniği” ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ Araştırma, Bilim ve Sanat Merkezinde görsel sanatlar eğitimi alan üstün yetenekli öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
- ✓ Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ 9-12 yaş aralığı öğrenci grubuyla sınırlandırılmıştır.
- ✓ Orta Karadeniz Bölgesinde bir Bilim ve Sanat Merkezi örneklem grubu ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Cinsiyet: İnsanların fizyolojik ve biyolojik özelliklerine göre erkek veya kadın olarak sınıflandırılmasına cinsiyet denir (WHO, 2021).

Toplumsal Cinsiyet: Toplumsallaşma süreci ile edinilen kadın ve erkek olmaya dair özellikler olarak ifade edilmektedir (Altınova ve Duyan, 2013).

Toplumsal Rol: Toplumun birtakım özelliklere sahip bireylere atfettiği, nasıl davranıp nasıl düşünmesi gerektiğini söyleyen kavrama toplumsal rol denir (Gündüz Kalan, 2010).

Kalıpyargılar (Stereotipler): Belirli bir grup insan hakkında yaygın olarak kabul edilen, sıklıkla aşırı basitleştirilmiş görüşler veya genellemelerdir (Hilton ve Von Hippel, 1996, ss. 237-271).

Sanat Eğitimi: Sanat eğitimi adı verilen bir dizi eğitici alıştırma, insanların daha yetenekli sanatçılar olmalarına, estetiği daha iyi kavramalarına ve daha yaratıcı düşünürler olmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Eisner, 2002).

Bilim ve Sanat Merkezi (Bilsem): Üstün zekalı ve olağanüstü yetenekli çocukların eğitimi amacıyla Türkiye'de özel olarak kurulmuş bir okuldur (MEB, 2020).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, bireylere sanatın farklı alanlarında bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı, bireylerin estetik anlayışlarını geliştirmelerini ve yaratıcılıklarını arttırmalarını amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu eğitim, genellikle okullarda, sanat okullarında, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM), üniversitelerde ve özel sanat atölyelerinde sunulmaktadır. Sanat eğitimi farklı sanat dallarında; görsel sanatlar (resim, heykel, fotoğrafçılık), sahne sanatları (tiyatro, dans) ile müzik, edebiyat vb. bölüm öğrencilerine teorik ve pratik bilgiler sunar.

Sanat eğitimi genel anlamda, güzel sanatların farklı alanlarını ve çeşitli biçimlerini içeren, okul içinde ve dışında yaratıcı sanatsal becerilerin geliştirildiği bir eğitim şeklidir. Ancak bu eğitim, okul ve öğrenim seviyelerine göre daha özel bir perspektifle ele alınarak, okullarda sunulan güzel sanatlarla ilgili dersler ve etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (San, 1983, ss. 215-216). Ataman'a (1997) göre ise sanat eğitimi, hem okul içinde hem de okul dışında herkese verilmesi gereken yaratıcı bir eğitimidir. Bu eğitim, bireyleri kendini yenileyebilen, barışçıl, toplumla bütünleşmiş, özgür, kendi tarihine sahip çıkan, vatan sevgisi ve insanlık değerlerine sahip olan, çağdaşlaşma sürecinde ilerleyen ve toplumun seviyesine uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (ss. 22-23) . Sanat eğitimi, bireyin yeteneklerini ve yaratıcılık potansiyelini geliştirerek duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini estetik bir seviyede ifade edebilmesini sağlamak için yapılan tüm eğitim çabalarını ifade etmektedir (Artut, 2013, ss. 89-90).

Sanat eğitimi, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik ederek özgüvenlerini artırmaktadır. Onan (2005), bireyin ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurularak sanat eğitiminin temel ilkelerinin çok iyi belirlenmesinin bu eğitimin amacına ulaşmasında gerekli olduğunu vurgularken, bu temel ilkenin taklitle değil yaratma ilkesiyle olması gerektirdiğini savunmaktadır. Bu tarzda bir eğitim, bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra, sanatın yaşamın her alanında nasıl bir rol oynayabileceğini anlamalarında bireylere yardımcı olmaktadır (s. 45).

Günümüzde, sanatın sadece sezgisel veya duygusal bir alana indirgenmediği ve öğretilabilir bir beceri olduğu bilimsel araştırmalarda görülmektedir. Sanatsal düşünce ve davranış biçimlerinin geliştirilmesi ve yönlendirilmesi için eğitimin zorunluluğu bir gerçek haline gelmiştir. Özellikle görsel eğitimin okul öncesi dönemde başlaması, sanat eğitiminin daha doğru bir şekilde ilerlemesi açısından önemlidir (Ünver, 2002, s. 6). Erken yaşlarda alınan sanat eğitimi çocukların beyin gelişimi üzerinde olumlu etkiler doğururken, yeteneklerini erken keşfetmelerine de fırsat tanıyacaktır. Bu durum, daha gelişmiş görsel algıya, yaratıcılığa, üretkenliğe ve dolayısıyla özgür düşünmeye sahip bireylerin yetişmesine katkı sağlarken aynı zamanda toplumsal gelişime de destek olmaktadır (Kösebey, 2002). Sanat eğitimi, çeşitli türlere ayrılmaktadır: resim, müzik, drama, dans ve el sanatları gibi alanlarda eğitimler verilmektedir. Her bir tür, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu türlerin her biri, sanat eğitiminin bütünsel bir yaklaşım içerisinde ele alınmasına katkıda bulunmaktadır.

Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla elde ettikleri bilgilerle birlikte diğer derslerde öğrenilen konular arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını hedefleyen kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır (Alakuş ve Mercin, 2009, s. 16). Bundan dolayı sanat eğitimi diğer derslerle iç içe bir şekilde ilerlemektedir. Bu eğitim; resim, grafik sanatlar, fotoğraf, dijital sanat, heykel, mimarlık, endüstriyel tasarımı, sinematografi, tekstil, moda tasarımı, seramik gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu farklı sanat alanların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden üniversiteye kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “Görsel Sanatlar Eğitimi” denilmektedir (Kırıçoğlu, 2002, s. 2).

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren doğal bir içgüdü olarak var olan sanatsal yaratım, zamanla sanat eğitimini de beraberinde getirmiştir. İlk dönemlerde ustaların çıraklara aktardığı bilgi ve beceriye dayalı olan sanat eğitimi, ilerleyen zamanlarda okul kurumlarının oluşmasıyla birlikte resmi müfredatların bir parçası haline gelmiş ve medeniyetlerin kültürel dokusu içinde önemli bir yer edinmiştir (Özsoy, 2015, s. 44). Böylelikle sanat eğitimi, bireylerin sanatsal ifadelerini geliştirmelerine ve kendilerini ifade etmelerine imkan sağlamaktadır. Ayrıca, sanatın toplumda ve kültürdeki rolünü anlamalarına ve değerini takdir etmelerine yardımcı

olmaktadır. Sanat eğitimi, okullarda müfredatın bir parçası olarak sunulabileceği gibi, özel sanat okullarında, kurslarda veya atölyelerde de yer almaktadır.

Sanat eğitimi, gözlem yeteneğini geliştirme, orijinal düşünme, yenilikçilik ve kişisel ifadeyi destekleme konularında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca pratik düşünme becerilerini geliştirerek el becerisini ve sentez yapma yeteneğini artırmaktadır. Genellikle görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer almaktadır. Öğrencilerin yaratıcı süreçlerini zihinsel ve fiziksel aktivitelerle ifade etmelerini hedeflemektedir. Ayrıca, kültürel değerleri estetik açıdan geliştiren bireylerin yetişmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Akkurt, Boratav, 2018, s. 56). Dolayısıyla sanatın tarihsel ve kültürel bağlamını anlamak ve değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri geliştirmektedir.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın hedefleri arasında, öğrencilerin görsel sanatlarla ilgili görsel okuryazarlık, estetik ve algı bilinci geliştirmesi; kavramları anlama ve uygulama becerisi kazanması; tartışmalara katılabilme ve değerlendirme yeteneğini geliştirmesi; alanın kökenlerini inceleme ve değerini sorgulama yeteneği edinmesi; güncel kültür-sanat eserlerini bilinçli bir şekilde takip etme; kültürel mirasın önemini anlama ve koruma; düşüncelerini etkin ve güvenli bir şekilde ifade etme becerisi kazanması; diğer disiplinlerle ilişki kurma yeteneği geliştirmesi; etik davranış sergileme; ilgili meslekleri tanıma; öğrenmeye ve uygulamaya istekli olma bulunmaktadır (MEB, 2018). Artut (2013)'un, görüşüne göre ise sanat eğitimi, düşünme becerilerini geliştirerek bireyin bilişsel işlem yeteneklerini artırarak ve problemleri estetik açıdan değerlendirme imkanı sağlamaktadır (ss. 89-90).

Görsel Sanatlar Eğitiminde Yaklaşımlar

Eğitim yaklaşımı, bir eğitim sistemi veya programı içindeki öğrenciler için yapının, uygulamanın ve öğrenme deneyimlerinin nasıl tasarlanacağı konusunda yön sunmaktadır. Pedagojiye, öğretim tekniklerine ve öğrenme hedeflerine ilişkin farklı bakış açıları, farklı eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturmaktadır. Babadoğan (1996)'a göre, eğitimsel açıdan yaklaşım, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için alınması gereken önlemler doğrultusunda bir yol izleme olarak tanımlanabilir (ss. 111-119).

Eğitim yaklaşımları içerisinde sanat eğitimi ile ilişkilendirilen yaklaşımlar farklı açılardan ele alınmaktadır. “**Sanat yoluyla eğitim**” eğitimi geliştirmek ve teşvik etmek için sanatsal çabaları, deneyimleri ve etkinlikleri kullanmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin sanata yönelik farkındalığını ve takdirini artırırken, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı ifadeyi, takım çalışmasını ve yenilikçi düşüncüyü de geliştirmektedir.

İnci San sanat yoluyla eğitim kuramını şöyle açıklamaktadır:

“Sanat yoluyla eğitim insanın uyumlu, dengeli bir kişilik kazanması gereğine yönelik, eğitim ağırlıklı ve eğit-bilimsel sorunlarla ilgilidir. Bu yaklaşımda sanat, okul programlarına genel eğitim sisteminin bir dersi olarak girer. Eğitim sistemindeki aşırı ussallaşmaya karşı duyguların eğitime ağırlık verir, eğitimde dengeyi sağlayıcı bir görev üstlenir. Sanat için eğitim: Sanata ve sanat sorunlarına yöneliktir. Amacı, özellikle plastik sanatları öğretmek, sanattan anlayan, çağının sanat ve kültür verilerini değerlendirebilen çağdaş bireylere ve çağdaş topluma ulaşmaktır” (San,1983; akt. Etike, 1995, s. 20).

Sanat eğitiminden beklenen sanatçı yetiştirmenin yanı sıra, sanatı takdir eden, sanatsal yaratıları analiz edip kavrayabilen ve bunları tarihsel çerçeveler içinde bağlamlandırabilen sanatsever bir topluluk yetiştirmektir (Gökbulut, 1997, s. 5). Bundan dolayı sanat eğitimi sayesinde çocuklar özgünlüklerini, yaratıcılıklarını, kendilerini ifade etme yeteneklerini öne çıkarırken sanat anlayışlarını da geliştirebilirler. Bu yöntem, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik ederken ders çalışma zevkini de artırır.

Bir diğer yaklaşım olarak “**Disipline Dayalı Sanat Eğitimi**” belirli bir sanat disiplini veya dallarına odaklanarak yapılan bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilere belirli bir sanat disiplininde derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. DBAE, öncelikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitimi için tasarlanmış, aynı zamanda yetişkinlerin eğitiminde, uzun süreli öğrenmede ve sanat müzelerinde kullanılmak üzere tasarlanmış, görsel sanatların öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik kapsamlı bir yaklaşımdır (Dobbs, 1998, s. 3). Bu yaklaşımla öğrencilerin sanatın temel fikir ve tekniklerini kavramalarına yardımcı olmanın yanı sıra, sanatın belirli bir alanında uzmanlaşmalarına da olanak tanınmaktadır. Bu sayede öğrenciler birçok sanatsal ortam arasındaki bağlantıları araştırabilir ve bu temelden yola çıkarak kendi yaratıcı fikirlerini geliştirebilirler.

Broudy (1983)'e göre, DBAE'nin odak noktası, genel eğitimin içerisinde bir disiplin olarak sanatın varlığıdır. Dört ana disiplin (estetik, sanatsal uygulama, sanat tarihi ve sanat eleştirisi), sanatın uygulanması ve anlaşılmasına ilişkin kavramların yanı sıra, eğitim uygulamaları için mihenk taşı olarak hizmet edebilecek profesyonel rol modellerine ilişkin kavramları da işaret etmektedir. Aslında dört ana disiplinden alınan fikirler, ilkeler, kavramlar ve teknikler, eğitim için kullandığımız sanat disiplinini tanımlamaktadır (s. 37-43). Sanatı bu eğitim bağlamında tanımlamak, öğretim için yararlı olan tek tanım olduğu anlamına gelmez; daha ziyade sanat eğitime yönelik bir yaklaşımı açıklar. Eğitimin nihai hedefi, gelişmiş bir sanat anlayışına sahip, eğitilmiş yetişkinler yetiştirmektir.

DBAE, öğrencilere bu dört unsuru birleştirerek sanatı kapsamlı bir şekilde anlamaları için bir çerçeve sunmaktadır. DBAE, sanatın yaratıcı üretim yönünün yanı sıra estetiği, kültürel etkileri, tarihi ve eleştirel analizi de incelemektedir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler sanatı geniş bir açıdan inceleyebilir ve onun toplumsal işlevini değerlendirebilirler.

Diğer yaklaşım olarak **“Yapılandırmacı Eğitim”** yaklaşımı, öğrencilerin kendi bilgi ve anlayışlarını oluşturdukları ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğu fikrine vurgu yapmaktadır. Öğrenciler yeni materyali hali hazırda bildikleriyle ilişkilendirerek kendi öğrenme ve anlam oluşturma süreçlerine aktif olarak rehberlik etmektedir. Güneş (2007)'e göre yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin yeni edindiği bilgileri yeni anlamlar oluşturmak için ilişkilendirdiği ve bütünleştirdiği aktif bir süreçtir. Yeni bilgilere, önceden var olan zihinsel yapılar ve önceki bilgilere dayanarak öğrenme süreci boyunca anlam verilir (s.54). Bu nedenle öğrenme süreci öğrencinin geçmiş bilgilerinden ve mevcut zihinsel çerçevesinden büyük ölçüde etkilenmektedir.

Yapılandırmacılık, insanların "zihinsel inşasından" kaynaklanan, bilişsel boyuta dayalı bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Düşüncelerinizde bilgi yaratmak, onu dinlemek ve özümsemekle aynı şey değildir. İnsanlar yeni bilgilerle karşılaştıklarında sorunları tanımlar, ortaya çıktıkça durumları karakterize eder veya gördüklerini daha iyi temsil etmek için yeni kurallar oluştururlar (Brook ve Brooks, 1993, ss. 66-78). Bireyler bu yaklaşım sürecinde öğrenme de aktif rol oynarlar.

Yapılandırmacı yöntemde öğrenciler kendi bilgilerini üretmekte ve ona kişisel bir anlam vermektedirler. Öğrenciler kavramsal bilgiyi gösterebildiklerinde öğrenme başarılı olmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler kendi bilgilerini üretmektedirler. Okuduklarını ve duyduklarını anlamak için geçmiş bilgi ve alışkanlıklarını kullanmaktadırlar (MEB, TTKB, Öğretim Programları, 2005). Bu yaklaşımda grup projeleri, problem çözme alıştırmaları ve gerçek dünya bağlantıları gibi işbirlikçi ve etkileşimli öğrenme stratejileri yapılandırmacı yöntemle teşvik edilmektedir. Öğrenciler bu teknikle eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, takım çalışması ve kendini yönlendirme gibi becerileri öğrenebilirler. Sonuç olarak, yapılandırmacılık öğrenci katılımını teşvik etmekte, öğrenmeye önem ve bireyselleştirme aşulamakta ve öğrencilere bilgiyi pasif olarak almak yerine aktif olarak üretme yetkisi vermektedir.

Son yaklaşım olan **“Çok kültürlü sanat eğitimi”** yaklaşımı, birçok kültürel kökenden gelen öğrencilere karşılaştıkları sanat ve kültürel deneyimleri tanımlama, kavrama ve değerlendirme şansı vermektedir. Bu yöntem, öğrencilere kültürel çeşitliliği takdir etme ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı geliştirme çabasıyla birçok kültürün sanatsal tezahürlerini araştırma ve kavrama ortamı sunmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler birçok medeniyetin sanatsal yaratımlarını, geleneklerini, törenlerini, sembollerini ve estetik ilkelerini araştırma şansı bulurlar. Görsel sanatlar, müzik, dans, tiyatro ve diğer sanatsal ortamların kullanımıyla bu yöntem, öğrencilere çeşitli kültürel ifadelerle etkileşime girme ve onları özümseme fırsatı vermektedir.

Çok kültürlü eğitim fikri ilk olarak, 1960'lı yıllarda “Sivil Haklar Hareketi” sırasında önyargılarla mücadele aracı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim uygulaması, hem o zaman hem de şimdi, marjinalleştirilmiş insanları ve grupları sosyal, politik ve özellikle eğitimsel alanlarda daha özgürlükçü ve özgür ilerleme olanaklarından uzak tutmaya hizmet etmektedir. Bu, yerine getirilemeyecek bir demokratik ideale benzemektedir. Ancak birçok kişi hâlâ buna değer vermekte ve bunu daha adil ve eşit bir toplum için temel bir eğitim hedefi olarak görmektedir (Sleeter ve Grant, 1988, ss. 421-445). Bu hareket, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda sosyal adalet ve eşitlik ilkelerini vurgulamaktadır. Çok kültürlü eğitim hareketi, eğitimde kültürel çeşitliliği vurgulayan, hoşgörü, anlayış ve eşitlik temellerine dayanan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu

hareket, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmayı, kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmayı ve sosyal adaleti teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Kültür ve sanat eğitimi bir arada ele alındığında daha çok görsel kültür ile ilişkilendiği görülmüştür. Görsel kültürün yaşamın her alanında giderek daha fazla önem kazandığı modern dünyada, öğrencilerin ve herkesin görsel okuryazarlığını geliştirmesi ve görsel dünyanın farkına varması büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitiminde görsel kültür yaklaşımı, teknolojinin iletişimi ve kültürü derinden değiştirdiğini ileri sürmektedir. Savunucuları, görselliğin her alana nüfuz ettiği modern dünyada görsel kültürü ve onun getirdiği dönüşüm ve değişimleri anlayanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (IKSV, 2014, s. 24). Bundan dolayı görsel kültür, anlamı iletmek ve toplumsal normları etkilemek için güçlü bir araçtır.

Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi

Çocuklarda görsel sanatlar eğitimi, çocukların daha yetkin olmalarına yardımcı olmaya odaklanan bir eğitim alanıdır. Çocuklara çeşitli yaratıcı araçları (resim, çizim, heykel, seramik, fotoğraf vb.) kullanmayı da öğreten bu müfredat, çocukların yaratıcılığını ve estetik anlayışını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde okullarda, görsel sanatlar eğitimi almak için sanatsal yetenek içeren herhangi bir ön koşul bulunmamaktadır. Görsel sanatlarda eğitim, her yaştan ve beceri seviyesinden insan için gereklidir; çünkü bireyin kişisel yaşamına, kendini ifade etme, estetik farkındalık dahil olmak üzere katkı sağlayarak topluma fayda sağlamaktadır (MEB, 2018).

Görsel sanatlar dersleri, çocukların yaratıcılık gelişimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü sanat eğitimi sadece sanat becerilerini kapsayan özel bir alan değildir. İnsanların ve doğanın karşılıklı bağlılığını kabul ederek ve yaşam çeşitliliğini ön plana çıkararak bireylerde özgüveni ve ahlaki bütünlüğü teşvik eden önemli bir bileşendir (Artut, 2013, s. 228). Ayrıca çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesi, görsel sanatlar eğitiminin bir diğer işlevidir. Çocuklar sanat tarihini ve birçok kültürün sanatsal yaratımlarını inceleyebilmekte, sanat eserlerini değerlendirebilmekte ve sanatsal terminolojiyi uygulayabilmektedir. Çocuklar bu şekilde sanat biçimlerinin çeşitliliğine ve neyin güzel olduğuna nasıl karar vereceklerine dair bir anlayış geliştirebilmektedir.

Görsel sanatlar dersi, bireyin sosyal etkileşimlerini değiştirmesine, başkalarıyla işbirliği yapmasına, karar vermesine ve gerçeği iletmesine, bir görevi başlatmanın ve tamamlamanın tatminini yaşamasına ve üretken olmasına olanak tanımaktadır. Sanat eğitiminde gözlem, yaratıcılık ve bireysel yöntemler teşvik edilmektedir. Gerçekçi düşünmeyi geliştirmektedir. Kişinin bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda el becerisini geliştirmekte ve sentezine yardımcı olmaktadır (Yolcu, 2009, ss. 93-94).

Çizim yapmayı seven bir çocuk, bir kavramı, bir ögeyi veya bir olayı kağıt üzerinde tasvir etmek için çizgileri ve renkleri kullanmaktadır. Çocuğun kendine olan güveni arttıkça, duygu ve düşüncelerini aktarma isteği de artmaktadır. Olumlu ve yaratıcı deneyimler yoluyla sanat eğitimi, çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirirken aynı zamanda onlara çeşitli ve uyarlanabilir beceriler geliştirme şansı vermektedir (Sezer, 2001, s. 4). Bunun için çocuğun rehberliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul yılları çocukların sanat eğitimi almaları için en önemli dönemler olarak değerlendirilmektedir. Bu dersler sayesinde çocuklar, kim olduklarını tanımlamadan çevrelerini öğrenmekte ve çizimlerini kullanarak çevrelerini etkilemeye çalışmaktadırlar (Artut, 2013, s. 227). Dolayısıyla görsel sanatlar eğitimine erken yaşta maruz kalmak, çocuklarda sanata karşı tutku ve coşkuyu beslemekle kalmaz, aynı zamanda onların çeşitli becerileri öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocukların sanatı kendini ifade etme aracı olarak kullanmaları, sanatı bir öğrenme aracı ve ömür boyu sürecek bir tutku olarak görmeleri teşvik edilmektedir.

Görsel Sanatlarda Gelişim Basamakları

Çocukların zaman içinde yaratıcı yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirdikleri aşamalara, görsel sanatlarda gelişim aşamaları denilmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar bu sürecin tasvir ettiği çeşitli aşamaları yer almaktadır. Çocuk çizimleri zaman içinde yavaş yavaş ve sürekli olarak gelişmektedir. Gelecek dönemin altyapısı mevcut altyapının üzerine kurulmaktadır. Farklı gelişim aşamaları arasında net sınırlar çizmek imkansızdır. Belirli davranışların ortaya çıkışı ve edinimi göz önüne alındığında, anahtar aşamanın fikri çok önemlidir (Yeşilyaprak, 2002, ss. 105-173). Dolayısıyla bireysel farklardan dolayı, bazı çocuklar küçük yaşlardan itibaren çok detaylı çizimler yapabilirken, diğerleri bu yeteneği daha sonra kazanabilirler.

Gelişim süreci, çocuğun doğrusal aktivitelerini içermektedir. Çocuğun psikolojik ve sanatsal gelişimi aynı anda gerçekleşmektedir. Çocukların çizimleri başlangıçta rastgele bir karalama sergilemekte ve daha sonra sanatsal bir aşamaya dönüşmektedir. Çocuğun gelişimi ergenlik dönemine kadar bu şekilde devam etmektedir. Çocukların çizimleri büyüdükçe ve bilişsel olarak geliştikçe daha ayrıntılı hale gelmektedir. Çocukların eserleri büyüdükçe daha detaylı hale gelerek gerçeğe benzemeye başlamaktadır (Kındap, 2005, ss. 25-43). Lowenfeld (1947)'e göre kendini sanatsal olarak ifade etme yeteneği, kişinin uygun duygusal gelişimi için çok önemli olmaktadır. Lowenfeld dizisi geçmişten günümüze gelişim aşamalarını incelemiş ve en bilindik yaklaşım sıralamasını oluşturmuştur (Kırıçoğlu, 2002, s. 75). Sıralama 5 aşamadan oluşmaktadır ve aşağıdaki gibidir:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçeklik (Gruplaşma) Dönemi (9-11 yaş)
5. Mantık Görünürde Doğalcılık Dönemi (11-13 yaş)

Karalama Dönemi

Bir çocuğun yaratıcı gelişiminin ilk aşamalarından biri karalamadır. Genellikle çocuğun gelişiminde, çizim yeteneği kazanmadan önce kağıt üzerinde gelişigüzel ve kontrolsüz bir şekilde eskiz yapmaya başladığı aşamayı ifade etmektedir. Bu yaşta çocuklar kalem, boya veya başka bir çizim aracı kullanarak kağıt üzerine çeşitli şekil ve yönlerde çizimler karalamaktadır. Yavuzer (2007)'e göre çocuğun zayıf parmak becerisi, bu süre zarfında çizimlerine olumsuz bir şekilde yansımaktadır. İlk başta elin parmakları ve genel kontrolü, verilen komutu yerine getirmek için yetersizdir (Yavuzer, 2007, s. 201). Çocuklar çizgileri ve şekilleri keşfederken aynı zamanda motor becerilerini de geliştirmektedir. Çocuğun el-göz koordinasyonu, motor yetenekleri ve görsel farkındalığı karalamalarla güçlenmektedir. Bu dönemde yapılan karalamalar kontrolsüz ve farklı türlerde olabilmektedir (Şekil 1).

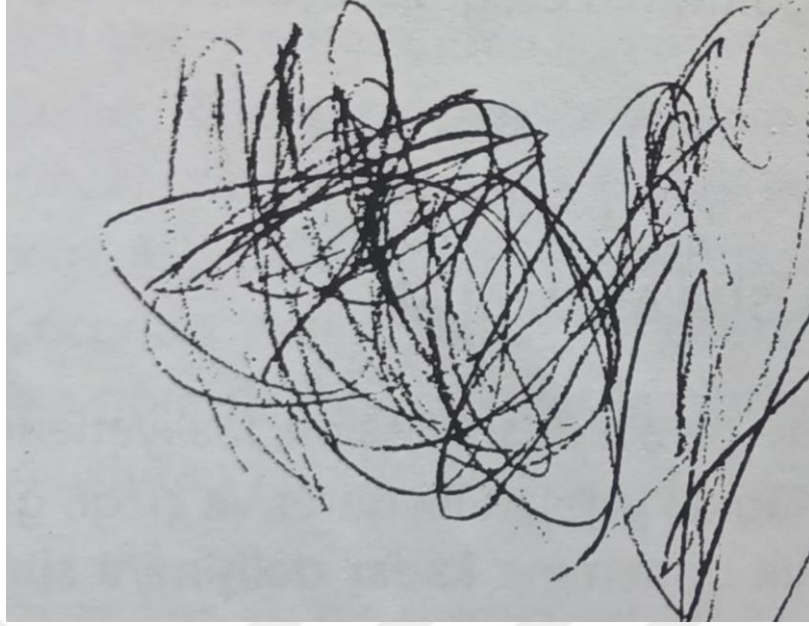
Kellogg'un Karalama Örnekleri

Karalama 1	.	Nokta
Karalama 2		Tek dikey çizgi
Karalama 3	—	Tek yatay çizgi
Karalama 4	↘	Tek çapraz çizgi
Karalama 5	⤿	Tek kavisli çizgi
Karalama 6		Çok sayıda dikey çizgi
Karalama 7	=====	Çok sayıda yatay çizgi
Karalama 8	↘↗	Çok sayıda çapraz çizgi
Karalama 9	⤿⤿⤿	Çok sayıda eğri çizgi
Karalama 10	~	Yarı bükülmüş açık çizgi
Karalama 11	~	Yarı bükülmüş kapalı çizgi
Karalama 12	~	Zikzak ya da dalgalı çizgi
Karalama 13	o	Tek çember çizgi
Karalama 14	ooo	Çok sayıda çember çizgi
Karalama 15	o	Helezonik çizgi
Karalama 16	o	Üstüste çizgilerle dolgu çember
Karalama 17	o	Üstüste çizgilerle çember
Karalama 18	o	Açılmış dairesel çizgiler
Karalama 19	o	Tek kesişmeli çember
Karalama 20	o	Kusurlu çember

Şekil 1. Rodha Kellog 20 Temel Karalama Örneği

Kaynak: (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 45)

Çocuklar çizim yaparken öncelikle çizgilerden yararlanırlar. Çizgiler aracılığıyla iletişim kurmaya çalışırlar (Şekil 2.) Çocukların çoğunluğu sadece boya veya kalemle çizmekten memnundurlar. Bu durumu çekici bulmaktadırlar. Bunlar çocukların ilk resim yapma denemeleridir (Artut, 2013, s. 225). Çocukların karalama aşamasında oluşturdukları karalamalar, kalem kullanırken renk seçimine olanak sağlamamaktadır. Renk seçimini rastgele yaparlar. Çocukların nesnelerin çizimleri bazen onların gerçek renklerini tam olarak yansıtmayabilir. Renk kullanımında canlı ve parlak tonlar kullanırlar (Savaş, 2014, s. 21).



Şekil 2. Karalama Dönemi Çalışma Örneği

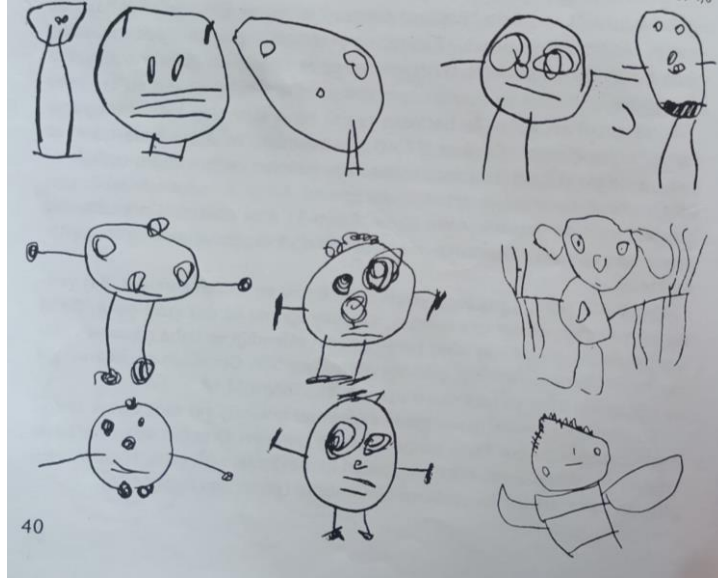
Kaynak: (Yavuzer, 2011, s. 32)

Linderman (1964)'a göre, Çocukların doğrusal aktivitelerinin her biri, çocuktaki farklı bir gelişim aşamasını temsil etmektedir. Bunlar:

İsimsiz Karalama: Çizgiler sıralı değil gelişigüze'dir. Çizim yaparken geniş kol hareketleri kullanırlar.

Kontrollü Karalama: Çocuklar motor koordinasyonları geliştikçe kontrollü çizgiler çizmeye başlarlar. Başka bir deyişle, çocuklar kol hareketini çizgilerle (genişlik, uzunluk, çapraz ve dairesel) nasıl ilişkilendireceklerini öğrenirler.

İsimlendirilen Karalamalar: Çocuklar çizdikleri karalamaları bir nesne ya da eşya olarak etiketlemeye başlarlar. Bu çizgiler her ne kadar sadece karalama olsa da aslında hiçbir nesneye benzemezler. Bu onların şekilleri dikkate almaya başladıklarını göstermektedir. Şekillerin yapılarını kavrayarak onları çevreleyen yaşamla ilişkilendirirler (Artut, 2013, s. 226).



Şekil 3. Karalama Dönemi Figür Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011. s. 40)

Şema Öncesi Dönem

Şema öncesi dönemde, çocuklar sadece karalama yapmak yerine daha bilinçli çizimler geliştirmeye başlamaktadırlar. Çocukların çizimleri hala çok soyut ve basit gibi görünse de, bu dönemde çocukların çizimleri bir amaç veya anlam kazanmaya başlar. Çocukların bu dönemde öznel olduğu görülmektedir. Duyguları tarafından yönetilirler. Çizimleri hayaller ve fantezilerle doludur (Şekil 4). Resimleri mantıksal, kültürel kısaltmalar kullanılarak düzenlenir. Bu nedenle insan çizimleri şematiktir ve gerçekçi olmayan vücut oranlarına sahiptir (Arıcı, 2006, s. 18).



Şekil 4. Şema Öncesi Dönem Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011. s. 45)

Buyurgan ve Buyurgan (2012), çocuğun başlangıçtaki yüz çizimlerinde ifade edilen duyguların görüntüsünün tesadüf olmadığını belirtmektedir. Çocuğun çizimlerindeki semboller, yakın çevresinde tanıdığı ve gözlemlediği kişilerden oluşmaktadır. İnsan formu genellikle çocukların çizimlerinde çizdiği ilk şeylerden meydana gelmektedir. Çizilen figüre büyük bir kafa ve kafadan çıkan kollar ve bacaklar eşlik etmektedir (Şekil 5). Bu resimlere "iri başlar" adı verilmektedir (s. 44). Yavuzer (2011)'e göre, bu dönemde dört yaşındaki bir çocuk, aktif bir hayal gücüyle kalemini ve fırçasını kullanabilir (s. 44). Mekan- nesne algısı tam gelişmemiştir. Kendisi için önemli olan detayları büyük çizebilir. Beş yaş, onları daha dikkatli kılar. Resimlerini bir amaç doğrultusunda çizerler ve çizdikleri nesnelerin gerçek boyutlarına daha fazla dikkat ederler. Altı yaşında kompozisyon gelişimi belirginleşir; oranlar daha gerçekçi olur ve mekan algısı daha gelişmiş olur (Yavuzer, 2011, s. 44).



Şekil 5. Şema Öncesi Dönem Çalışma Örneği

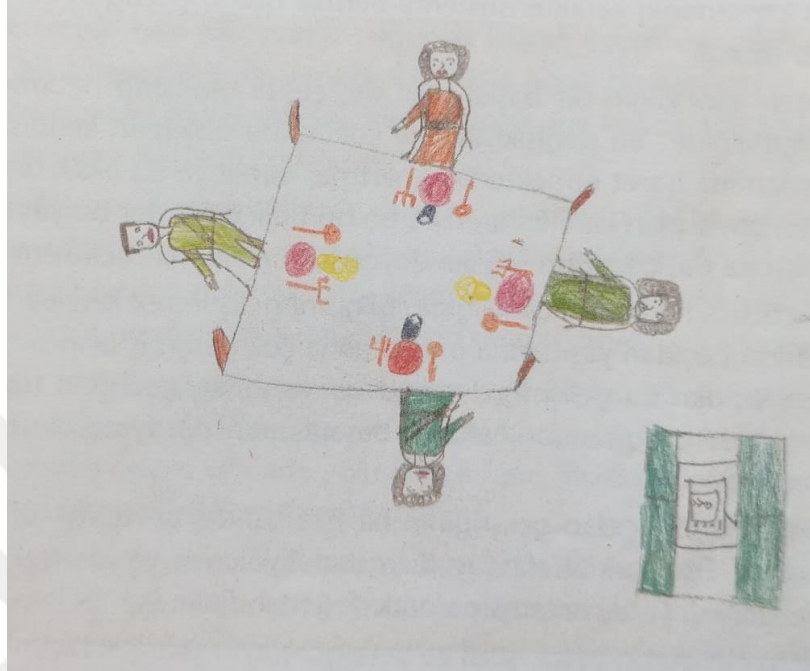
Kaynak: (Yavuzer, 2011. s. 43)

Şema öncesi dönem çocukları, çevrelerinde gözlemlediklerini çizimlerinde tasvir etmeye çalışırlar. Formları ve sembolleri bir bütün halinde kâğıda planlı bir şekilde aktarırlar. Yer-gök çizgisini de resimlerinde kullanmaya başlayan çocuklar, kâğıdın üst kısmına dağ, güneş ve kuş figürleri, alt kısmına ise ağaç, insan ve ev figürleri çizerler. Çocukların, karakterleri veya nesneleri gerçekte oldukları gibi tasvir etmek için gösterdiği en iyi çabaya rağmen, boyutları orantıdan yoksundur (Abacı, 2006, ss. 20-55). Çocukların büyük çoğunluğu bu dönemde resimlerini önden çizmektedirler; ancak bazı çocuklar kuşbakışı çizimlere de yer vermektedirler. Renkleri kullanırken çoğu çocuk, gerçek renklerle çizse de bazı çocuklar hayal güçleriyle renklendirme yaparlar (Şener, 2018, s. 39). Bundan dolayı çocukların sanata ve yaratıcılığa olan ilgisini geliştirmek söz konusu olduğunda, şema öncesi aşama çok önemlidir. Bu dönemde çocuk çizimleri daha karmaşık ve ayrıntılı hale gelmekte ve sonunda daha gerçekçi bir ifadeye ulaşmaktadır.

Şematik Dönem

Bu dönemde şemanın oluşumu, çocuğun şekli anlamaya başladığı yedi yaş civarında gerçekleşmektedir. Çocuğun bir nesneye ilişkin algısı, ona verdiği duygusal önem ve nesneye dokunmaktan ya da nesnenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını

gözlemlemekten etkilenen deneyimleri tarafından belirlenir (Yavuzer, 2011, s. 55). Dolayısıyla Şematik dönemde çocukların görsel sembolleri oluşturma ve kullanma becerileri, bilişsel, duyuşsal ve motor becerileriyle etkileşim halinde olması gerekir.



Şekil 6. Şematik Dönem Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011. s. 61)

Çocuklar şema öncesi dönemdeki gibi insan figürlerini önden veya profilden tasvir etmeye devam ederler. Çizimler geometrik formlara benzemektedir. Örneğin: Başı yuvarlak, elbise dikdörtgen etek kısmı üçgen formlarda görebiliriz. Çizimlerinde en önemli figürleri arasında kendisi, aile bireyleri, arkadaş grupları yer almaktadır. Veriler cinsiyet ayrımından kaynaklanan ayrıntıları açıkça göstermektedir (Şekil 7). Örneğin: Kadın figürlerde takılar, makyaj yapılmış yüzler, erkek figürlerde şapka, kemer gibi ayrıntılara yer verilmiştir (Artut, 2013, s. 208).



Şekil 7. Şematik dönem Figür Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011; 56)

Çocuklar bu dönemde, temsili şekilleri sıralamak için nesneleri kullanabilir. Çocuk, insan figüründen hareketle bazı ortak sembolleri kullanmaya ve açıklamaya başlar. Her bir uzuv oluşturmak için farklı semboller kullanır. Bu diyagramların içerisinde geometrik şekiller de yer almaktadır. Bunlar genellikle onun tarafından vücut ve yüz diyagramları için kullanılır. Çizimleri aynı zamanda mekânsal bağlantıları da bünyesinde barındırmaktadır (Arıcı, 2006, s. 18). Bir önceki dönemde öğrendikleri geometrik şekillerden faydalanıp, resimlerini oluşturmaya başlamışlardır. Kullandıkları geometrik şekilleri çevresindeki yaşanmışlıklarıyla, insan, ev, obje çizimlerine benzetip bir geometrik form verip resimlerini oluştururlar.

Gerçeklik (Gruplaşma) Dönemi

Gerçeklik dönemi, çocukların yaratıcı gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır. Çocuklar bu süre zarfında görsel temsilleri daha gerçekçi bir şekilde ifade etme konusunda daha iyi hale gelirler (Şekil 8). Bu onların fiziksel, bilişsel ve gözlemsel becerilerinin nasıl olgunlaştığını gösterir. Çocuklar resimlerinde geometrik çizgilerden uzaklaşma, katı gerçekçiliğe güçlü bir vurgu, insan figürlerinin cinsiyet temsiline

dikkate değer ilerlemeler ve konularının amaçlarına uygun olarak uyguladıkları gelişmiş bir renk anlayışı sergilerler (Artut, 2013, s. 211).



Şekil 8. Gerçeklik Dönemi Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011; 65)

Bu gelişim döneminde çocuk sosyal bağımsızlığını ve toplumdaki yerini öğrenir. Hem kızlar hem de erkekler kendi içlerinde gruplar halinde dolaşmaya başlarlar. Çocukların çizimlerine tüm bu ayrıntılar yansımaktadır (Kehnemuyi, 1977, s. 19). Gürtuna (2003)'ya göre, fiziksel ve biyolojik değişimlerin etkisiyle çocuklar, cinsiyetler arasındaki farklılıkları tam olarak anladıkları için aynı cinsiyeti paylaşan akranlarıyla gruplar kurarlar. Ayrıca, kız ve erkek arasındaki ilgi eşitsizliğinin bir sonucu olarak cinsiyetler ayrıışmaktadır (s. 80). Seçilen konularda cinsiyete göre farklılıklar bulunmaktadır (Şekil 9). Daha önce her iki cinsiyet de benzer resimler çizmeyi tercih etmekteydiler. Bu dönemde erkekler daha çok araç, uçak ve savaş sahnesi resmi çizerken, kızlar erkeklere göre daha çok bahçe, çiçek ve oyuncak bebek resmi çizmektedir (Halmatov, 2015, s. 25).



Şekil 9. Gerçeklik Dönemi Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011; 72)

Bu dönemdeki çocukların daha önceki çalışmalarına göre, daha detaylı ve daha gerçekçi bir üslupla çizdikleri görülmektedir. Her ne kadar bu yaşta hala ayrıntılarla ilgilense de, resimlerini paylaşma ve açıklama yapma konusunda giderek daha az istekli hale gelmektedirler. Renkleri rastgele seçmek yerine, artık gerçek renklere uygun tonlarda seçmektedirler (Yavuzer, 2011, s. 65). Tasvir ettikleri ayrıntıların ve boyutların daha fazla farkına varırlar. Dudaklar, tırnaklar, saç modelleri ve eklemler gibi insan vücudunun özelliklerini tasvir ederek genellikle daha fazla ayrıntı eklerler. Ayrıca insanların giyimine ve hareketlerine daha önceki dönemde çizdikleri resimlere göre, daha fazla önem verirler (Roland, 2006, s. 11). Dolayısıyla çocuklar gerçek dünyayı gördükleri biçimde, gerçek renk ve şekillerine uygun resmetmeye başlamışlardır.

Mantık Görünürde Doğalcılık Dönemi

Mantık görünürde doğalcılık döneminde, çocuklar çevrelerine karşı daha bilinçli hale gelirler. Bu süre zarfında çocuklar yakın çevresinde gözlemlediği nesnelerin boyutlarını, şekillerini ve oranlarını çizimlerinde tasvir etmeye çalışır (Şekil 10). Bu dönem ergenliğin başlamasıyla birlikte insan vücudunun ayrıntılı çizimi ve tahmin edilebileceği gibi, resme yansıyan cinsel niteliklere ilişkin farkındalığın belirgin bir şekilde artmasıyla karakterize edilir. Ayrıca renk kontrastlarının anlaşıldığı ve

renklerden en iyi şekilde faydalandığı da görülmektedir (Yavuzer, 2011, s. 67). Ergenlik döneminin verdiği etkiyle çocuklar sık sık eleştiri yapsalar da kendi resimlerine yönelik eleştirileri kabul etmekte de zorlanırlar hatta kendi çizimlerini de beğenmedikleri olmaktadır (Artut, 2013, ss. 211-212). Kendi resimlerini başkalarınınkilerle karşılaştırabilme yetenekleri de bunun bir başka göstergesidir (Kırıçoğlu, 2002, s. 102).



Şekil 10. Doğalcılık Dönemi Çalışma Örneği

Kaynak: (Yavuzer, 2011; 67)

Çocuklar resimlerinin akış ve çizgilerindeki çok çeşitli incelikleri zahmetsizce yakalayabilirler. Hareketli figürler, figürlerin kıyafetlerindeki kıvrımlar daha belirgindir. 12-14 yaş arasındaki gençlerin renkleri ve nesnelerin oranlarını gerçek hayatta olduğu gibi çok iyi kullandıkları görülür. Çizimlerinde perspektifi kullanırlar. Çizgileriyle yakın çevresinde gözlemlediği nesnelerin derinliklerini, boyutlarını, oranlarını yakalamaya çalışırlar (Açıkgöz, 2009, s. 17). Çocuklar, çalışmalarında perspektifi daha kapsamlı ve daha bilinçli kullanırlar. Daha hassas bir şekilde resim yaparlar, etraflarındaki dünyaya karşı daha eleştirel bir bakış açısı geliştirirler, ortama daha fazla hakim olurlar ve soyut görüntüler üretmek için renk ve desenlere daha fazla odaklanırlar (Malchiodi, 2013, s. 141).

Sanat Eğitiminde Yetenek

Yetenek, belirli bir alanda olağanüstü derecede iyi performans sergilemeyi ifade etmekte; çevresel ve kalıtsal unsurların birleşiminden meydana gelmektedir (Gagné, 2004, ss. 119-147). İnsanların doğuştan gelen becerilerini tanımlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmak için sanat eğitiminde çok sayıda teknik ve yaklaşım bulunmaktadır. Elliot Eisner (2002)'e göre, sanat eğitiminde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve duygusal ifade yeteneklerini geliştirmek, teknik becerilerin kazandırılması kadar önemlidir. Sanat eğitimi, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik ederek öğrencilerin genel bilişsel gelişimine de yardımcı olmaktadır (ss. 375-385). Feldhusen (1986)'e göre gruplandırma, zenginleştirme ve hızlandırmanın yetenekli insanları eğitmek için yararlı teknikler olduğunu söylemektedir. Bu teknikler insanların tam potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve becerilerini geliştirmelerine destek olmaktadır (ss. 112-127).

Sanatsal potansiyelin şekillenmesinde, hem kalıtsal hem de çevresel faktörler rol oynamaktadır. Sanatsal yeteneğin gelişiminde aile, eğitim ve kültürel çevrenin önemi Csikszentmihalyi ve Wolfe (2000), tarafından vurgulanmaktadır (ss. 81-93). Gagné (2004)'ye göre farklı beceri ve yetenek kavramına göre iki tür yetenek vardır: gelişmiş yetenekler ve içsel yetenekler. Bu yaklaşım, doğal becerilerin yeteneklere dönüştürülmesinde eğitim, motivasyon ve bağlamsal faktörlerin hepsinin rol oynadığını belirtmektedir (ss. 119-147). Gagné, yeteneği geliştirmek için hem kendi çabalarının hem de dışarıdan yardımın önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan sanat eğitimi, insanların yaratıcı potansiyellerini keşfedebilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri elverişli bir ortam sağlamaktadır. Çeşitli öğretim stratejileri ve girişimler, sanat eğitiminin yeteneğin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini daha da desteklemeye hizmet edebilmektedir. Zenginleştirilmiş programlarla, üstün yetenekli kişiler için ilgi ve becerilerine göre daha derin ve daha çeşitli eğitim seçenekleri sunulmaktadır (Clark, 1997).

Csikszentmihalyi (1996), yaratıcı insanların projeleri üzerinde çalışırken "akışa" girdiklerini ima etmektedir. İnsanlar akış halindeyken, tamamen yaptığı işe kendini kaptırır ve zamanın geçtiğinin farkına varmaz. İnsanların becerilerini geliştirmeleri ve olağanüstü performanslar sergilemeleri söz konusu olduğunda bu deneyim çok

önemlidir. Csikszentmihalyi, akış halinde olmanın kişinin yaratıcılığını en üst düzeye çıkardığını ve motivasyonunu artırdığını ileri sürmektedir (ss. 1-12).

Altan (2011)'a göre Gardner'ın çoklu zeka teorisinin görsel uzamsal yetenekle ilgili bölümünde, bu tür zekaya sahip olan bireyler form, şekil, uzay, renk ve çizgi algılarına sahiptir. Yetenekleri arasında yaratıcı uygulamalar yaratmak için yeteneklerini kullanmak ve düşüncelerindeki hiçliği görselleştirmek yer almaktadır. Mekansal ve görsel kavramları aktarmak için görsellerin kullanılması buna bir örnektir. Heykeltıraşlar, ressamalar, doktorlar, denizciler gibi meslek grupları bu zeka türüne örnek verilebilir. Bu zekanın oldukça gelişmiş türlerinin olduğu iddia edilebilir (Altan, 2011, s. 54).

Özel Yeteneklilerde Sanat Eğitimi

Özel yetenekli bireylerde sanat eğitimi, yeteneklerin geliştirilmesi ve özel yetenekli kişilerin tam potansiyellerine ulaşabilmeleri, büyük ölçüde sanat eğitimine bağlıdır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar, özel yetenekli kişilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerinin sanat eğitimiyle önemli ölçüde arttığını göstermektedir (Gardner, 1983). Özel yetenekli insanlar için sanat eğitiminin değeri, onların kendilerini ifade etme ve iç dünyalarını ifade etme kapasiteleri açısından özellikle önemlidir. İnsanlar sanatı görüşlerini ve duygusal deneyimlerini aktarmanın bir yolu olarak kullanabilirler. Ayrıca bu durum, üstün yetenekli kişilerin kendi kimliklerini bulmalarına ve duygusal dengelerini korumalarına yardımcı olmak açısından da önemlidir (Winner, 1996).

Bireyin sanatsal yeteneğinin gelişmesi için ailenin ve okulun desteği gerekmektedir. Ailesinde ve çevresinde sanatsal açıdan örnek alabileceği kişiler varsa bu becerinin ortaya çıkması ve estetik duygusunun gelişmesi kaçınılmaz olacaktır. Bir kişinin sanatı nasıl algıladığına benzer şekilde, kişinin çevresi ve ailesi de yaratıcılığı etkiler ve teşvik eder. Estetik algı da böylece gelişmektedir. Bireyin sanatsal yeteneğinin büyüüp gelişmesindeki temel unsur estetik algısıdır (Freeman, 2000, ss. 98-101). Sanat eğitiminin özel yetenekli kişileri nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar, sanat eğitimi almanın bu kişilerin akademik performansını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu, sanat öğrenmenin insanların genel bilişsel kapasitelerini nasıl

geliştirdiğini, daha özgün ve yaratıcı düşünceye ilham verdiğini göstermektedir (Hetland ve Winner, 2004).

19. yüzyıl başlangıcından bu yana, özel yeteneklere ilişkin araştırmalar, temel olarak iki kategoriye ayrılmıştır: Müzik, atletizm, sanat ve dans alanlarında üstün yeteneklilik üzerine araştırmalar ve özel eğitim gerektiren bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı beceriler üzerine araştırmalar. Literatür incelendiğinde, sanat alanında özel yeteneklilerin üç türde başarılı olduğu görülmektedir. Bunlar: tiyatro, müzik ve plastik sanatlardır. Plastik sanatlar alanındaki büyük ve olağanüstü yetenekli bireyler, erken yaşlardan itibaren ortalamanın üzerinde eskiz yapma yeteneklerine ve mükemmel görsel hafızaya sahip olmanın yanı sıra, sanatsal yeteneklerini geliştirmeye yönelik güçlü bir dürtüye de sahiptirler (Levent ve Kansu, 2019, ss. 750-785). Bir kişinin sanatsal yeteneğinin dikkate değer bir beceri olarak sınıflandırılabilmesi için benzer bir resim veya üründen daha iyi performans göstermesi gerekmektedir. Buna göre sanatsal yeteneğe sahip kişi, eseriyle büyük gurur duymakta, ona özel bir şeyler katmakta, kağıda dökerken tasarım unsur ve ilkelerini göz önünde bulundurmakta, her anı sanat aracılığıyla değerlendirmekte, sanatı göstermenin yanı sıra duygularını ifade etmektedir. Birey, gününün büyük bir kısmını sanata odaklayarak, sanatı bir bütün olarak gözlemler ve ayrıntılara önem verir. Sanat alanındaki gelişmeleri ve sorunları yakından takip eden birey, diğer sanat eserlerini eleştirel ve değerlendirici bir gözle incelemektedir (Hurwitz ve Day, 1995).

Sanatsal yetenekli bireylerin çizimlerinin kalitesi normal çocuklardan farklıdır çünkü sanatsal açıdan yetenekli bireyler, perspektif ve bakış açısı onu nasıl değiştirirse değiştirsin, bir nesneyi tam olarak gördükleri gibi tasvir edebilirler. Ancak sanatsal açıdan yetenekli çocuklar gerçekçi bir şekilde çizim yapmazlar. Bu çocukların yetkin eskizciler olabilmek için görsel ayarlamalara olan bağlılıkları başka bir niteliktir (Winner, Martino, 2003, s. 347). Sanatsal yeteneğe sahip gençler olaylara içtenlikle bakarlar. Ortalama akranlarının seviyesinin bir yıl ilerisinde olan bu çocuklar hatırladıkları şekilleri rahatlıkla çizebilirler. Normalde çocuklar üç veya dört yaşlarında akılda kalıcı buldukları şekilleri çizmeye başlarken, üstün yetenekli çocuklar bu şekilleri iki yaşında çizmeye başlamaktadırlar (Winner ve Martino, 2003, s. 336). Dolayısıyla özel yetenekli çocuğun, sanattaki fiziksel ve beyinsel gelişimiyle aynı zamana denk gelen sanatsal uğraşlarda da kayda değer bir değişim dikkat çekmektedir. Kağıt

üzerindeki ilk eskizler ve karalamalar giderek bir sanat aşamasına dönüşmekte ve ergenliğe kadar bu şekilde kalmaktadır. Bir sonraki aşamaya geçmeden önce ara sıra duraklayan bu sanatsal evrimi tespit etmek ve anlatmak inanılmaz derecede zordur. Ancak yine de sanatın yaratma sürecinin sürekli gelişmekte olan bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Yavuzer, 2011, s. 31).

Özel Yetenekli Bireyler

Özel yetenek, üstün yetenek, üstün zeka kavramları farklı dönemlerde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Kuramcılar, bilim ve teknik alanında yetenekli bireyleri üstün zekalı, güzel sanatlar alanında yetenekli olanları ise üstün yetenekli olarak ifade etmektedirler (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013, ss. 431-453). Ancak alan yazında bu iki kavram sıkça birbirinin yerine kullanılabilmektedir. MEB (2018), özel yeteneği tanımlarken; “kendi yaşlılarına nazaran daha hızlı öğrenen, sanat, liderlik ve yaratıcılıkta önde olan, özel akademik bir yeteneği olan, soyut kavramları anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmekten hoşlanan ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler” şeklinde ifade etmiştir. Literatürde kullanım sıklığı ve kullanım şekli dikkate alınarak kavram olarak daha genel bir ifade olan “özel yetenekli” ifadesinin kullanılması uygun bulunmuştur. Passow ve Rudnitski (1993) özel yetenekli bireyleri, aynı deneyim ve koşullar altında bile akranlarına göre olağanüstü düzeyde başarı elde eden bireyler olarak tanımlamaktadır. Örneğin bir genç, başarı veya potansiyel açısından akranlarından daha iyi performans gösteriyorsa üstün sayılmaktadır (Diken, 2021, s. 528). Başka bir tanımla özel yetenekli kişiler, mesleklerindeki uzmanlara göre yetenek alanlarında üstün performans sergileyen ve bunun sonucunda özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kişilerdir (Özenç, 2013, s. 15).

Özel yetenekli bireyler, farklı yetenek ve zeka alanlarında, akranlarından daha üst düzeyde performans gösterir ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliğe sahiptirler (Ataman, 1997, ss. 22-23). Özel yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik, lider olma, otorite ile çatışma eğilimi, meraklılık, yaşça büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz etme yeteneği, sosyal ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak iyi akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yaratıcılık ve üretkenlik, mizah anlayışı, aşırı duyarlılık gibi özellikler gözlenmektedir (Altun ve Yazıcı, 2018, ss. 355-378; Çitil ve Ataman, 2018, ss. 185-231; Delisle, 1985).

Özel yetenekli bireylerin tanılanması, farklı ülkelerde farklı şekillerde olabilmektedir. Türkiye’de bu tanılamayı yapan ve süreci yürüten Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Bu tanılama son olarak 2023 yılında yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzuna göre yapılmıştır. Kılavuza göre süreç şu şekilde ilerlemektedir (MEB, 2023): Özel yetenekli bireyler 1, 2 ve 3. sınıfa devam eden öğrenciler içerisinde, sınıf öğretmenlerinin gözlem formları vasıtasıyla yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda, aday gösterilmektedir. Sınav 2 uygulama şeklinde yapılmaktadır. **Ön değerlendirme uygulamasında** resim, müzik ve genel yetenek alanından aday gösterilen öğrencilerle beraber uygulama merkezlerinde, tablet bilgisayarlar üzerinden elektronik ortamda yapılan sınava katılmaktadır. Ön değerlendirme uygulamaları tamamlandıktan sonra Bakanlık tarafından belirlenecek puanları geçen öğrenciler yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirme uygulamalarına girmeye hak kazanmaktadır. **Bireysel değerlendirme uygulaması** resim alanından sınava giren öğrencilerin uygulama merkezlerinde, grup halinde 2 oturum şeklinde gerçekleşmekte olup öğrencilerin imgesel resim ve imgesel tasarım yeteneklerini resmetmeleri beklenir. Konuyla ilgili resim çizen öğrencilerin bu çizimleri, resim öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından, objektif kriterler eşliğinde değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda bakanlığın ölçütlerine göre başarılı olan öğrenciler BİLSEM’de öğrenim görmeye hak kazanmaktadır. Kazanan öğrenciler liseden mezun olana kadar eğitim almaya devam etmektedirler.

Özel Yeteneklilerde Görsel Sanatlar Eğitimi

Özel yetenekli bireylerin tüm yaratıcı potansiyellerine ulaşabilmeleri ve sanatsal yeteneklerini geliştirebilmeleri için görsel sanatlar eğitimi gereklidir. Çünkü özel yetenekli bireyler, sıklıkla yüksek derecede sanatsal duyarlılık ve görsel-mekansal zeka sergilemektedir (Winner, 1996). Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi, yetenekli kişilerin yaratıcı yeteneklerini ve zihinsel kapasitelerini geliştirmek için hayati bir araç olmaktadır.

Howard Gardner (1983)’ın çoklu zeka kuramına göre yaratıcılık ve görsel düşünme, görsel-uzamsal zekanın bileşenleridir. Gardner, sanat eğitiminin bu zeka türünün geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Görsel-uzamsal zeka, olağanüstü yetenekli insanların önemli ölçüde üstünlük gösterdiği bir alandır. Görsel sanat eğitimi bu insanların daha da yüksek yetenek seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Clark

ve Zimmerman (2004)'ın görüşüne göre özel yeteneklilerin eğitimini ilerletmek için öğrenme deneyimlerinin tasarlanması kritik öneme sahip olmalıdır (s. 13). Bu nedenle öğretmenler, yaratıcı dehayı ve yaratıcılığı teşvik etmek için, öğrencilerinin özerk düşüncesini, kendiliğindenliğini ve benzersizliğini desteklemeli ve aynı zamanda onların gereksinimlerine dikkat etmelidir. Sanat, üstün zekalı bireyler için kişilik gelişiminin yanı sıra, beynin sağ bölgesinin aktif olarak kullandığı yaratıcılığın özgürce kullanılmasına olanak sağlayan eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Hurwitz ve Day, 1995, s. 36).

Elliot Eisner (2002), özel yetenekli bireyin eleştirel düşünme, problem çözme ve duygusal ifade etme yeteneklerini geliştirmesinin, sanat okulunda alınan teknik becerilerde uzmanlaşmak kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Eisner (2002)'a göre görsel sanat eğitimi, daha yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek, aynı zamanda olağanüstü yetenekli insanların genel bilişsel gelişimine de yardımcı olmaktadır. Bu kişiler sanat aracılığıyla soyut düşünme ve görsel okuma becerisi kazanırlar, bu da hem kişisel hem de akademik açıdan başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin, görsel sanatlar alanında zenginleştirilmiş ve özelleştirilmiş müfredatla eğitim almaları gerekmektedir. Clark (1997)'a göre, bu programlar öğrencilere sanatsal ilgi ve yetenekleri için daha kapsamlı ve derinlemesine bir eğitim sunmaktadır. Zenginleştirme programları, olağanüstü yeteneklere sahip kişilerin tam potansiyellerine ulaşmalarına ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Csikszentmihalyi (1996), özel yetenekli kişilerin eğitimlerini alırken "akış"ın meydana geldiğini ima etmektedir. İnsanlar akış halindeyken zaman algısını kaybetmekte ve tamamen yaptıkları işe odaklanmaktadır. Özel yetenekli kişiler bu deneyim sonucunda sanatı öğrenmeye daha fazla motive olmakta ve daha yaratıcı çalışmalar üretmektedir.

Özel yetenekli çocuklara yönelik Türkiye'de uygulanan BİLSEM için görsel sanatlar dersi, her öğrencinin beceri düzeyine ve ilgi alanına göre şekillendirilmektedir. Her öğrencinin yetenek ve ilgi alanlarına göre eğitim uygulanırken hem genel hem de özel hedefler dikkate alınır. BİLSEM'lerde özgün ürün, proje ve üretimler ortaya koymak amacıyla zenginleştirme, farklılaştırma, multidisipliner ve proje bazlı bir eğitim programı uygulanmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler ilgi alanlarına göre etkinlikler planlayarak resim, heykel, karikatür, grafik, fotoğraf, seramik, dijital sanat, moda

tasarımı gibi görsel sanatların tüm dallarında eğitim almaktadırlar. Planlanan eğitim saatleri dışında, hafta içi ve hafta sonu bireysel veya grup eğitimleri verilmektedir (Daşdemir, 2021).

Özel yetenekli öğrenciler için görsel sanatlar dersi, onların eleştirel düşünme, görsel zeka, akıl yürütme ve sistematik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca onlara fikir ve düşüncelerini duygusal olarak ifade edebilecekleri, özgüvenlerini geliştirebilecekleri ve kendilerini özgürleştirdiğine inandıkları rahatlatıcı, mutlu bir duyguyu deneyimleyebilecekleri bir platform sağlamaktadır. Görsel sanatlar dersinde öğrenciler psiko-motor ve fiziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra, çalışmalarını sergileme şansına da sahip olmaktadır. Görsel sanatlar dersi kültürler arası anlayışı teşvik etmekte; Bilgisayar, Türkçe, İngilizce ve Matematik gibi multidisipliner eğitimle ilişkilendirilmektedir (Dilmaç ve Öztürk, 2016, ss. 1-7).

Toplumsal Cinsiyet Roller

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplum tarafından kadın ve erkeklerin cinsiyetlerine göre sergilemelerini beklediği kültürel tutumlar olarak bilinmektedir. Dökmen (2015)'e göre bireyin cinsiyetine uygun görülen davranış kalıpları erkeksi ya da kadınsı davranışlar olarak da adlandırılmaktadır. Bu davranış kalıplarına göre oluşturulan roller, her cinsiyetten insan tarafından ifade edilebildiği gibi içinde bulundukları koşullara göre de değişebilmektedir (Dökmen, 2015, s. 28). Cinsiyet ayrımcılığı, hem kadınların hem de erkeklerin yaşamlarını etkilemekte ve yaşam tarzlarını değiştirmektedir. Birçok toplumda her cinsiyetin belirli rollere sahip olduğu ortak fikri kabul görmektedir. Örneğin pek çok toplum "ev ve aile işlerinin sorumluluğu kadının işidir", "aktif çalışma yaşamına sahip olmak ve siyaset yapmak erkek işidir" anlayışını kabul etmektedir (Eryılmaz, 2020, ss. 5-13).

Kişinin kendisini kadın ya da erkek olarak nasıl tanımladığı ve daha sonra kendisinden beklenen görevleri nasıl benimsediği toplumsal cinsiyet rolleriyle ifade edilmektedir. İnsanlar cinsiyet rollerini içinde yetiştikleri toplumdan ve kültürel çerçeveden alırlar ve buna göre davranırlar (Taş, 1994). Dolayısıyla cinsiyet rol kalıpları hem sosyal çevre hem de biyolojik değişkenler tarafından belirlenmektedir. Kız çocukların erkek çocuklardan önce konuşmaya başlaması, sosyal çevrelerinde ebeveynleri tarafından daha fazla sözlü iletişime bağlı kalmalarından, erken sözel

gelişimlerinin olası bir açıklaması olarak savunulmaktadır (Cüceloğlu, 2005, ss. 201-226).

Cinsiyet rolleri çocuk doğmadan önce etkisini göstermeye başlamaktadır. Çocuğun oynayacağı oyuncaklar, kıyafetlerinin renkleri ve ona uygun hareketler aile tarafından önceden planlanmaktadır. İlerleyen dönemlerde erkek çocukların babalarına dış işlerde yardımcı olmaları beklenirken, kız çocuklarının da annelerine ev işlerinde yardımcı olmaları beklenmektedir (Bhasin, 2003, ss. 10-11). Doğumla beraber cinsiyetin toplumsallaşması başlamaktadır. Bebekler bir anlamda cinsiyetlerinin farkına varmadan algılamaya başlamaktadırlar. Bebekler cinsiyetlerine göre kendilerini adlandırmadan önce, sosyal çevrelerinden çeşitli sözsüz ipuçları alırlar. Örneğin, kadın ve erkeklerin saç stilleri ve kıyafetleri açısından farklılık göstermeleriyle aktif olarak şekillenir. Benzer şekilde çocuğun cinsiyet rolleri anlayışı da oyuncakları, kitapları ve televizyon programları gibi dışsal uyarıcılarla şekillenmektedir (Giddens, 2008). Böylece bireylerin doğdukları andan itibaren maruz kaldıkları yaşanmışlıklar ve çevresel uyarıcılar toplumsal cinsiyet rollerini geliştirmektedir.

Toplumsal roller sosyal geleneklere uygun olarak oynanmaktadır. Sosyal normlar, kişinin toplumdaki statüsünün avantajları ve yükümlülüklerine göre şekillenmektedir. Kadın ve erkek ebeveyn statülerine dayanarak çeşitli rollere bürünmektedirler. Örneğin; annenin görevi ev içi işlerle ilgilenmek, düzen kurmak ve çocuk bakımında özverili olarak çocuğu sevgisiyle besleyip büyütmek, babanın görevi dışarıda çalışarak evin geçimini sağlamak, evde karar vermek gibi özellikler olarak algılanmaktadır (Lindsey, 2015 ss. 570-600). Evli çiftlerin cinsiyet rollerinde ve ilişkilerinde, toplumsal beklentilerin ve ideallerin etkisi görülebilir. Ailenin kadınları daha duygusal, yardımsever, sorumluluk sahibi, itaatkar görünebilmektedir. Ev işleri, yemek pişirme, ütü yapma, temizlik ve çocuk bakımı genellikle kadınların görevi olarak düşünülmektedir. Erkekler ise aksine daha güçlü, bir ruh hali içindedirler ve kavgadan geri adım atmayan bir karakter profili çizmektedir. Kadınlar, sözlerinde ve duygularında daha güçlü, daha sert ve hırslı olarak algılanan erkeklere göre daha hevesli ve duygularını ifade etmeye daha açık görünmektedirler (Ünal, 1991, s. 45).

Cinsiyet

Bir kişinin erkek ya da kadın olduğunu belirleyen biyolojik, fizyolojik ve genetik özelliklere cinsiyet denilmektedir (Dökmen, 2015, s. 17). Kadın veya erkek olmanın biyolojik kısmı genel olarak cinsiyet olarak adlandırılır ve tüm canlılarda bir türün erkek ve dişi üyelerini tanımlayan ve üremeyi kolaylaştırmak için birlikte çalışan fiziksel özellikler ifade etmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011, ss. 150-170). Cinsel uzuvlar, üreme ve doğurganlıktaki biyolojik farklılıklar bu ayrımı doğurur (Suğur, 2006, s. 3).

Marshall'a (2000) göre cinsiyet kavramı, ilk olarak 1950'li yılların ortalarında kişilik bozukluklarının tedavisinde psikolojide kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede cinsiyet bir "kimlik" olarak anlaşılmakta ve "cinsiyet kimliği" bireyin kendini erkek ya da kadın olarak algılaması olarak nitelendirilmektedir (akt. Sayer, 2011). Cinsiyet, insanları kadın ve erkek olarak sınıflandırmak için doğal olarak kullanılan bir ifadedir (KSGM, 2008). Başka bir deyişle cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılığı ifade eder ve onları birbirinden farklı kılar (Alle-Corliss, Alle-Corliss 1999, s. 285). Dolayısıyla cinsiyet biyolojik bir temele sahip olsa bile sosyal ve kültürel faktörlere tabidir. İnsanların kendilerini tanımlamaları ve sosyal konumlandırımları, cinsiyete dayalı sınıflandırmalardan ve geleneklerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Ancak cinsiyet yalnızca biyolojik faktörler tarafından belirlenmemektedir. Kültürel ve toplumsal değişkenler bunda etkili olabilir. Toplumlar kadın ve erkeklere bazı görev ve beklentiler yüklemektedir. İnsanların kendini tanımlaması ve sosyal duruşu bu rollerden ve beklentilerden etkilenir. Örneğin bir toplumda erkeğin aileye maddi destek sağlaması beklenirken, kadının da evin işleri ve çocukların bakımıyla ilgilenmesi beklenebilmektedir. Bu sosyal ve kültürel unsurlar insanların yaşamlarını derinden etkiler ve cinsiyete dayalı normların ve sınıflandırmaların bir sonucudur (West ve Zimmerman, 1987, ss. 125-151).

Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal Cinsiyet, biyolojik cinsiyet ayrımlarına bakılmaksızın, toplumda insanların kadın ve erkek olarak nasıl görüldüğü, düşünüldüğü ve nasıl muamele edildiği fikridir (Gökçay ve Akça, 2020, ss. 81-90). Bir başka görüşle toplumsal cinsiyet, bireylerin kadın ve erkek olarak toplumdaki konumunu, işlevlerini,

yükümlülüklerini ve sorumluluklarını, ayrıca yer aldıkları toplumun bireyi algılayışını, farklı bakış açısını, beklentilerini ve görüşlerini kapsamaktadır (Sancar vd., 2006, ss. 735-752). Toplumsal cinsiyet, toplumun kadın ve erkeğe yüklediği rolleri ifade etmektedir. Sonuç olarak, erkeklerin ve kadınların sosyal hayata katılım şekli, nüfustaki payları, görünürlükleri ve temsil ettikleri grup, cinsiyet algısından önemli ölçüde etkilenmektedir. Başka bir deyişle cinsiyet rolleri, cinsiyetin nasıl görüldüğüne göre önemli ölçüde şekillenmektedir (Öngen ve Aytaç, 2013, s. 1-18).

Cinsiyet normları ve beklentileri toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de birçoğunun kültürel sınırları aştığı görülmektedir. Bu ifadeler, toplumsal cinsiyetin, biyolojik bileşeninden çok, kadın ve erkeğin toplumsal olarak belirlenmiş davranışlarını öne çıkaran bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır (Alle-Corliss ve Alle-Corliss, 1999, s. 285). Giddens (2008)'a göre toplumsal cinsiyet genellikle kişinin biyolojik cinsiyetinin doğrudan bir sonucu değildir; daha ziyade sosyal olarak inşa edilmiş erkeklik ve kadınlık fikirleriyle bağlantılıdır (ss. 95-106). Toplumun erkeklere ve kadınlara yüklediği sorumluluk ve görevler toplumsal cinsiyeti belirlemektedir. Bu kavram, insanların kadın ve erkek olarak nasıl görüldüğü, nasıl değerlendirdiği, bireylere bakış açıları, düşünceyi nasıl yapılandırdıkları ve bireyden ne beklendiği gibi anlamlar çıkarmaktadır (Türk Tabipleri Birliği, 2008).

Toplumsal cinsiyet, antropolojik açıdan bireyin toplumsal yapıdaki yerini, sosyolojik açıdan kişiler arası ilişkilerini, psikolojik açıdan ise kişilik ve davranış kalıplarını ifade eden bir rol olarak görülmektedir (Whitley, 1983, ss. 765-778). Kadın ve erkeğin rollerine ilişkin kültürel normlar biyolojik cinsiyetlerinden tamamen farklı olmadığı için cinsiyet ve toplumsal cinsiyet birbirinden tamamen ayrılamaz. Başka bir deyişle toplum, erkeklerle kadınlar arasındaki davranışsal eşitsizliklerin biyolojik varyasyonlardan kaynaklandığını varsaymaktadır (Lips 2001).

Eagly (1983)'ye göre kültürel yapı gereği toplumda kadın ve erkeğin farklı sorumlulukları vardır. Bu farklılaşma sonucunda kadın ve erkeğin statüleri farklılık göstermektedir. Toplumun kadın ve erkeklere yönelik beklentileri bu durumdan etkilenmektedir. Erkekler ve kadınlar sosyal statü farklılıklarının bir sonucu olarak birbirlerinden farklılık gösterirler (akt. Dökmen, 2015, ss. 17-24). Dolayısıyla kadın ve erkeğin evde ve toplumda oynadığı roller, toplumsal cinsiyete dayalı anlayışlarla belirlenmekte, bu da tüm toplumsal yapılara ve değerlere nüfuz eden ikili bir gerçeklik

yaratarak kadın ve erkek arasında hiyerarşik bir ilişkiye yol açmaktadır. Sonuç olarak cinsiyet, kadını çaresiz, itaatkâr ve bağımlı kılan toplumsal güç yapılarını ifade etmektedir (Koray, 2011, ss. 13-54).

Bhasin'e (2003) göre kimlikler, insanların çeşitli kültürlerde, çağlarda ve yerlerde üstlendiği görev ve sorumlulukların bir sonucu olarak gelişir. Dolayısıyla "kültür", kadın ve erkeklerle ilgili değişen rol ve görevlerde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok Güney Asya toplumunda erkek çocuğa sevgi, saygı, daha iyi yemek ve daha çok ilgi verilirken, kız çocuğunun doğumu üzüntüyle karşılanır. Kızlar mütevazı, saygılı ve eve bağlı olmaya teşvik edilirken, erkekler cesur ve girişken olmaya teşvik edilir (akt. Çelik, 2008, s. 12).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği/ Eşitsizliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği, yasal olarak, cinsiyete bakılmaksızın tüm insanların tüm haklardan eşit şekilde yararlanması olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1998, s. 56). Toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanda kadın ve erkeğin eşit haklara ve fırsatlara sahip olması durumu toplumsal cinsiyet eşitliği olarak bilinmektedir. Bu durum kadın ve erkek eşitliğini ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın ortadan kaldırılması ihtiyacını vurgulamaktadır (Kalaycı, 2019, s. 66).

UNESCO (2000, s. 5), toplumsal cinsiyet eşitliğini şöyle açıklamıştır:

“Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkek fark etmeksizin tüm insanların kalıpyargılar, katı cinsiyet rolleri ve önyargılardan etkilenmeksizin, kişisel yeterliliklerini geliştirme ve tercih etme konusunda özgürlüğe sahip olmalarını gerektirir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınların ve erkeklerin ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve davranışlarının eşit değerde ve önemde dikkate alınması anlamına gelir. Bu, kadın ve erkeklerin aynı olmak zorunda oldukları anlamına gelmez; hakları, sorumlulukları ve fırsatları kullanmalarının onların kadın ya da erkek doğmalarından bağımsız olduğu anlamına gelir.”

Toplumsal cinsiyet eşitliği, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. Maddesi ile güvence altına alınmıştır. Anayasal maddeye göre "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür." şeklinde ifade edilmiştir (Ülgen, 2020, ss. 5-15).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin amacı, insanların cinsiyetleri nedeniyle toplumda ve sosyal etkileşimlerinde karşılaştıkları önyargı ve eşitsizliği ortadan kaldırmaktır. Bu fikir cinsiyete dayalı eşitsizliklere odaklanmakta ve cinsiyetin kurumları, sosyal yapıları ve gelenekleri nasıl etkilediğini tartışmaktadır. Aynı zamanda erkekler, kadınlar ve diğer cinsiyet kimliklerine sahip kişiler arasında adalet ve eşitlik için çabalamaktadır. Bu eşitsizlikler cinsiyet rolleri, maaş eşitsizlikleri, fırsat eşitsizliği, erişim kısıtlamaları ve cinsiyete dayalı şiddet gibi çeşitli bağlamlarda ortaya çıkabilmektedir (UNICEF, 2022). Dolayısıyla bir tür eşitsizliğe karşı bir tutum olarak görülmektedir. Ecevit'e göre (2003, ss. 83-85), kamusal veya özel alanda bir kişinin diğerine göre eşit olmayan statüsüne cinsiyet eşitsizliği denilmektedir. Cinsiyete dayalı eşitsizlikler sosyal, ekonomik, kamusal, hukuki ve siyasi haklar dahil olmak üzere birçok alanda mevcuttur; bunlar sermaye, mülk, iş ve eğitim gibi kaynakların bulunabilirliğindeki farklılıkları içerir; sağlık hizmetlerine ve ilgili hizmetlere erişimdeki farklılıklar; şiddete, tacize ve istismara maruz kalma oranlarındaki farklılıklar vb. cinsiyete dayalı bu adaletsiz ve ayrımcı ortam nedeniyle kadınlar eğitim, istihdam, mesleki ilerleme, karar alma süreçlerine katılım ve sağlık hizmetlerine eşit erişim gibi temel haklardan yararlanamamaktadır.

Ecevit (2021)'e göre, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, erkeklerin ve kadınların sahip olduğu düşünülen özellikler ve rollerle ilgili önyargılı, sosyal ve kültürel normlar veya kavramlar olarak bilinir. Bu stereotipler toplumda derinlere kök salmış tutumların, değerlerin, geleneklerin ve önyargıların hem nedeni hem de sonucudur. Cinsiyet eşitliğine ulaşmanın önündeki en büyük engellerden biri cinsiyet stereotiplerinin gelişmesidir. Ayrıca cinsiyete dayalı ayrımcılık stereotipleri beslemektedir. Kalıplaşmış yargıların yaratılması ve kullanılması, hem erkeklerin hem de kızların sahip olduğu potansiyeli, eğitim ve kariyer seçeneklerini ve yaşamdaki genel beklentilerini kısıtlamaktadır (Ecevit, 2021, s. 12). Lippman'a göre insanlar, diğer insanları nasıl gördüğü ve gözlemlediği durumları şekillendirmek için "zihnindeki resimler"i kullanır. Diğer bir deyişle bunlar algıyı kuran sınırlar ve ölçeklerdir. Düşüncelerimizdeki görüntüler, küresel olmasa da her birimizin benimsediği kişisel dünya görüşleriyle uyumludur (Ünlü, 2018, s. 155). Bundan dolayı bireyler zihinlerindeki resimlerle insanları bir kalıba sokup yargılamaktadırlar.

Toplumsal Cinsiyet Kuramları

Toplumsal cinsiyetin nasıl kazanıldığını ve cinsiyetler arasındaki ayrımları açıklamaya yönelik birçok hipotez oluşturulmuştur (Dökmen, 2015, s. 41). Bu anlamda erkeksi ve kadınsı özellikler sosyal olarak öğrenilir. Bazı eylemler erkek ve kadın olarak görülür ve roller, bireylerin içinde yaşadığı kültüre bağlı olarak toplumdan topluma değişir (Giddens, 2008, s. 98). Kuramların açıklanabilir taraflarının olduğu gibi açıklanamayan tarafları da var olduğundan, kuramların bütüncül bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır (Dökmen, 2015, s. 94). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet kuramlarının biyolojik, kültürel ve toplumsal bakış açısıyla değerlendirilmesi için açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Biyolojik Kuram

Buss (1995)'a göre biyolojik kuram cinsiyetler arasındaki farklılıklar, hormonlar, beyin anatomisi ve üreme organları dahil olmak üzere çeşitli biyolojik unsurlarla açıklanmaktadır. Bu hipotez, biyolojik farklılıklar nedeniyle erkeklerin ve kadınların toplumsal cinsiyet rollerini farklı şekilde geliştirdiklerini savunmaktadır (ss. 164-168). Bu ayrımlara göre cinsiyet farklılıkları, toplumsallaşma sürecinde toplum tarafından sonradan kazanılan ve bireye verilen farklılıklar iken biyolojik cinsiyet farklılıkları, kadın ve erkek arasındaki doğuştan gelen farklılıklardır. Kültürden kültüre ve hatta toplumdan topluma, cinsiyet rollerine bakış açıları farklılık göstermektedir (Dökmen, 2015, s. 11).

Tarih boyunca kadın ve erkek arasındaki ayrımları açıklamak için çeşitli teoriler öne sürülmüştür. Erkeklerin ve kadınların biyolojik farklılıklarının bir sonucu olarak edindikleri roller bu farklılığı açıklamaktadır. Erkekler dış dünyanın idaresinden sorumluyken, kadınlar çocuk bakımı ve ev işlerinden sorumludur (Güldü ve Kart, 2009, s. 100). Biyolojik kurama göre kadın ve erkek arasında bazı biyolojik farklılıklar vardır. Benzer şekilde toplumdaki kadın ve erkeklere yönelik uygun davranışa ilişkin görüşler de farklılık göstermektedir. Fiziksel sınırlamaları nedeniyle kadınların çocuk bakımı ve ev işleri gibi rollere daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu faaliyetlerin biyolojik yapılarına uygun olması nedeniyle erkeklerin fiziksel emek veya ev dışında çalışmaları gerekmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak kadınların evde ev içi işlerde daha fazla sorumluluk aldığı gözlenmektedir (İmançer, 2006, s. 7).

Eril cinsiyetin üstünlüğünü kabul etmek, sıklıkla cinsiyet farklılıklarının biyolojik temellere atfedilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Biyolojik açıdan bakıldığında Freud'un daha önce belirttiği "anatomî kaderdir" kavramı "biyoloji kaderdir" haline gelmektedir. Bu bakış açısının kadın haklarını ve faaliyetlerini sınırlama ihtimali vardır. Çünkü cinsiyetler arasındaki biyolojik eşitsizlikler ve zorluklarla ilgilenir ve bu da ikisi arasındaki sosyal eşitliği imkansız hale getirmektedir (Dökmen, 2015, s. 52). Günümüzde, rol dağılımındaki bu farklılaşma şüphesiz doğum kontrol yöntemleri, çekirdek aileler, erkeğin fiziksel gücünü göstermesi gereken koşulların giderek azalması nedeniyle büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Ancak eskisi kadar olmamakla birlikte, cinsiyet rolleri halen varlığını sürmekte ve toplumsal yaşamı etkileyerek her iki cinsiyet üzerinde de baskı yaratmaktadır (Güldü ve Kart, 2009, s. 101)

Biyolojik kuramların beyin anatomisini temel almasından dolayı, kadın ve erkeklerin beyin mimarileri arasında farklılıklar vardır ve bu da bilişsel yeteneklerde farklılıklara neden olmaktadır (Dökmen, 2015, s. 49). Kadınların bilişsel açıdan beyin sol yarım küresinin erkeklere göre daha belirgin olması nedeniyle, kadınların sözel ifadeli görevlerde, erkeklerin ise sağ yarım küresinin daha belirgin olması nedeniyle görsel-uzaysal aktivitelerde daha baskın olma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Burr, 2002). Aslında kadın ve erkek arasındaki bilişsel farklılıklara ilişkin iddiaların abartıldığı ve bu iddiaları savunanların toplumsal cinsiyet stereotiplerinin kurbanı olduğu bilinmektedir. Son olarak biyolojik yaklaşım, hormonlara dayalı cinsiyet farklılıklarını açıklamak için insan klinik verilerinden ve hayvan deneylerinden yararlanmaktadır. Kadın ve erkeğin hormonlarının farklı davranışlar sergilemesine neden olduğu söylenmektedir (Nielsen, 1990).

Sosyo-biyolojik Kuram

Sosyobiyojoloji kuramına göre sosyal davranış, genetik ve biyolojik unsurlardan etkilenir; bu da Darwin'in doğal seçim kuramıyla tutarlı olmaktadır. Bu disiplin, cinsiyet rollerinin, diğer hayvanlar gibi insanların da genlerinin nesiller boyunca aktarılmasını ve genetik özelliklerinin nesiller boyu kalıcı olmasını garanti altına alacak stratejiler geliştirmesi nedeniyle oluştuğunu savunmaktadır. Sosyobiyologlar, erkeklerin fiziksel olarak daha güçlü ve saldırgan olmaları nedeniyle savaşçı ve avcı konumunu üstlendiklerini, kadınların ise doğum yapma ve yeni doğan bebekleri emzirme yeteneğine sahip tek kişiler oldukları için bakıcı rolünü ve ev içi işleri üstlendiklerini

ileri sürmektedir (Dökmen, 2015, ss. 21-35). Evrimsel açıdan bakıldığında, kadın atalarımızın yetişkin yaşamları çocuk yetiştirmeye yönelikken, erkek atalarımızın yetişkin yaşamları rekabete yöneliktir. Bu nedenle erkekler genetik olarak üstündür; Kadınlar işbirliği, duyarlılık ve samimiyet gibi özellikleri miras almıştır (Berk, 2013, ss. 390-397).

Bireylerin eş seçiminde kadını doğurganlık açısından ve çocuğun birincil bakıcısı olarak görmesi, erkeği de evin geçimini sağlayan avcı-toplayıcı kişi olarak görmesi evrimsel psikolojiyle açıklanmaktadır. Kadınlar daha olgun, mali açıdan başarılı erkekleri tercih ederken, erkekler genç, doğurgan kadınları tercih ediyor olması, evrim psikolojisiyle açıklanabilir. Bu durum, kadınları doğurganlık açısından değerlendirirken, erkekleri ise hane halkının ihtiyaçlarını maddi olarak karşılama olarak değerlendirmektedir. Ancak kadınlar bağımsızlığını kazanıp, erkeğin maddi durumunu evlilik için tek kriter olarak görmekten vazgeçince, erkeklerin eğitilmiş kadınlarla kendi imkanlarıyla evlenmesine öncelik vermesiyle bu bakış açısı zayıflamaya başlamıştır (Unger ve Crawford, 1992). Sonuç olarak biyolojik kuramda ve içinde barındırdığı sosyobiyolojik kuramda kadın ve erkeğin biyolojik olarak farklı özelliklerde olduğunu ve bu farklı özelliklerin cinsiyet rollerini belirlediğini göstermektedir.

Psikanalitik Kuram

Psikanaliz kuramın kurucusu Sigmund Freud'a göre davranışlarımızı şekillendiren şey bilinçaltıdır ve bu teorinin ana fikridir (Helgeson, 2012, ss. 60-67). Libidoyu kavramsallaştırmak, Freud'un cinsiyetin nasıl oluştuğuna dair hipotezinin temelini oluşturur. Libido, cinsiyeti ve biyolojiyi düzenleyen ve biyolojik temeli olan cinsel enerji olarak nitelendirilir. Freud libidoyu açıklarken erkek cinsel organına odaklanarak açıklamıştır (Dökmen, 2009, s. 42). Freud, insanların doğumdan itibaren şiddet ve cinsel dürtülere sahip olduğuna inanmaktadır (Cüceloğlu, 2016, s. 33).

İnsanların erkeksi ve kadınsılığa nasıl yöneldiğini tartışan ilk psikolog Freud'dur. Freud, psikanalitik teorisini geliştirirken sosyal ve biyolojik yönleri odaklanmaktadır. Freud'a göre cinsellik doğuştan ve içgüdüselidir. İnsanlar genetik açıdan biseksüeldir ancak bulundukları toplulukta geçirdikleri özdeşleşme evresi boyunca biyolojik kimlikleriyle tutarlı davranışlar benimserler (Damarlı, 2006, s. 32). İnsanların kimlikleri, ebeveynlerine karşı olan aşk ilişkileri ve kıskançlıkları tarafından

şekillenmektedir (Onur, 1997, s. 179). Freud'a göre cinsiyet rolleri bebeklik döneminden itibaren şekillenip gelişmektedir ve sağlıklı oral, anal, fallik, latent ve genital dönemleri olan bireyler ileriki yaşamlarında da sağlıklı kişiliklere sahip olabilirler. Bu aşamaların sağlıklı bir şekilde tamamlanmaması durumunda cinsiyet rol çatışması sonucu kişinin ruh sağlığını kaybedebileceği düşünülmektedir (Kavuncu, 1987).

Corey (2008)'in görüşüne göre Freud'un beş psikoseksüel gelişim dönemi vardır. Bunlar;

Oral dönem: Ağız, yaşamın ilk birkaç yılını kapsayan oral dönemde haz bölgesi görevi görmektedir. Yenidoğan hem beslenme ihtiyacını hem de emzirmenin zevkini annesinden almaktadır.

Anal dönem: 1-3 yaş arası anal döneme dahildir. Bu dönemde anal bölge haz kaynağıdır. Bu süreçte bebeğin kişiliği anne ve babanın disiplin uygulamalarıyla şekillenmektedir.

Fallik dönem: 3 ila 6 yaş arasındaki dönemi kapsar. Bu dönem, bilinçaltı cinselliğin ortaya çıkmasının getirdiği çelişkili bir dönemdir.

Gizil dönem: 6-12 yaş aralığı latent fazın kapsamındadır. Bu sıralarda cinsel ilgiye dair fallik işaretler ortaya çıkmaya başlamaktadır; bu işaretler arkadaşlarla, okulla veya diğer faaliyetlerle ilgilidir.

Genital dönem: Ergenlik, yaşlılıkla sona eren genital dönemin başlangıcıdır. Bu süre zarfında cinsel ilgi yeniden ortaya çıkmaktadır. İnsanlar sosyalleşme faaliyetlerine, spora ve istihdama katılarak cinsel enerjilerini kontrol etmeyi öğrenirler.

Freud'a göre, bir kişinin erken deneyimleri, kişiliğinin bir yetişkin olarak nasıl geliştiğini büyük ölçüde etkiler ve kişilik gelişimi, beş farklı aşamada gerçekleşirken cinsiyet rolleri ilk üç aşamada kazanılır. Çocukların günlük deneyimleri doğumda oral dönemin (0-18 ay) başlamasıyla başlamaktadır (Ersevrim, 2010, s. 119). Dökmen (2009, s. 40)'e göre Freud cinsiyet edinimini "Cinsiyetler arasındaki farklılıkları bilmedikleri dönem", "farklılıkları anlamaya başladıkları dönem" ve "ödüpal dönem" olarak üç aşamada incelemiştir. Bunlar;

Cinsiyetler arasındaki farklılıkları bilmedikleri dönem: Hem oral hem de anal dönemi içinde barındırmaktadır. Yenidoğan bebeğin ilk 18 ayında dikkati ağza odaklanır ve ağızla ilgili aktiviteleri (emme ve ağza götürme vb.) oral dönemde bebek için zevklidir. Çocuğun anüse olan merakı anal dönemde (1,5 ve 3,5 yaş arası) ortaya çıkar çünkü bu dönem dışkılama süreci için kritik bir dönemdir (Dökmen, 2009, ss. 42-45). Fast (1990, ss. 105-117)'a göre ise Freud çocukların cinsiyeti ve cinsiyet rolleri aynıdır, yani "erkektirler"; cinsiyet rollerinin de aynı şekilde "erkeksi" olduğunu ve erkek çocukların bu konuda dezavantajlı durumda olduğunu ileri sürmektedir.

Cinsiyetler arasındaki farklılıkları anlamaya başladıkları dönem: Fallik Dönemi kapsayan 3 ile 5 yaş arasında çocuğun dikkati cinsel organlarına odaklanmaktadır. Çocuklar cinsiyet ayrımlarını kavramaya başlamaktalar. Beş yaş civarında ise cinsel kimliklerini tanımlamaya başlamaktalar. Freud, annenin bir kez daha sevginin nesnesi olduğuna ve erkekliğin merkezde olduğuna inanmaktadır (Dökmen, 2009, ss. 42-45).

Ödipal dönem: Freud bu dönemde Oedipus ve Elektra komplekslerini tartışmaktadır. Kızlar babalarına aşık olmakta ve annelerini penis sahibi olmadıkları ve erkeksi özellikler göstermedikleri için suçlamaktadırlar. Bu duruma "Electra karmaşası" adı verilmektedir. Ancak daha sonra kızlar bu kafa karışıklığını aşmak için anneleriyle ilişki kurmaya ve annelerini taklit etmeye başlamaktalar. Erkek çocuklar bu dönemde annelerinin sevgisini kazanmak için babalarıyla savaşa girmektedirler. Ancak babasının cinsel organını kendisinden alabileceğine inanmakta ve babasının otoritesinden korkmaktadırlar. Bu fobiyi yaşayan erkek çocuklar aynı zamanda hadım edilmekten de korkmaktadırlar. Bu korku nedeniyle annesinin sevgisini kazanabileceğini düşünerek babasını taklit etmeye ve onunla özdeşleşmeye başlarlar. "Oedipus karmaşası" olarak bilinen bu durum da erkek çocuk kendini erkek olarak tanımlamaya başlamaktadır. Freud'a göre bu incelikler hem kız hem de erkek çocukların sağlıklı bir cinsel kimliğe sahip olmaları için gereklidir. Hem kız hem de erkek çocukların bu aşamayı geçememesi durumunda çocuklar yanlış cinsiyet kimliğiyle büyüyeceklerdir (Eylen, 2014, ss. 68-76). Toplumda kendilerini anne veya babalarıyla özdeşleyen çocuklar, cinsiyet rollerini, kültürel değerleri, sosyal normları ve bu normların yaşadıkları toplumda nasıl işlediğini öğrenmeye başlamaktadırlar (Cüceloğlu, 2005, s. 414).

Freud'a göre erkekler kadınlara göre daha sağlıklı ve daha güçlü bir psikolojik yapıya sahiptirler. Bundan dolayı erkeklerin daha yetkili konumlara sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Pek çok alanda erkekler yeterliyken, kadınların adalet duygusu kıskançlık derecesinden daha ağır bastığı için yetersiz kalmaktadır (Nielsen, 1990, ss. 261-275). Bu açıklamalardan dolayı teorinin yaratıcısı olan Freud, çeşitli nedenlerle eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin çoğunluğu Freud'un çocukların cinselliği konusunda çok sayıda iddiada bulunduğu psikoseksüel dönemini hedef almaktadır. Ancak Freud, çocuğun kişiliğinin gelişiminde bu aşamanın önemini vurgulayarak ve bu önemi, çocuğun kişiliğinin biyolojik dürtüleri, ihtiyaçları ve arzuları doğrultusunda geliştikçe, çocukluk döneminde karşılaşılan sorunları çözeceğini belirterek açıklamaktadır (Smith, 2007).

Fromm (1997), Oedipus'un evrensel bir figür olmadığını ve ataerkilliğin, daha doğrusu erkek egemenliğinin olmadığı toplumların Oedipus kompleksini sergilemediğini ileri sürmektedir (ss. 30-42). Sullivan (2015) ise buna karşıt bir fikir öne sürmektedir. Sullivan, aynı cinsiyetten ebeveynin çocuğa karşı davranışının Oedipus kompleksinin temel nedeni olduğunu iddia etmektedir. Davranışlarını dizginlemek amacıyla anne kız çocuğuna, baba ise erkek çocuğa toplumsal erkek ve kadın rollerini öğretmek amacıyla yaklaşmaktadır. Bunun sonucunda çocuk diğer cinsiyete sığınır. Fromm (1997), kişinin sosyal bağlantılarının ve dış dünyayla olan etkileşimlerinin onun kişiliğini anlamada ne kadar önemli bir role sahip olduğunu tartışmaktadır (ss. 30-42).

Genel olarak baktığımızda, cinsiyetle ilgili özellikler veya roller, kadınsı veya erkeksi olarak sınıflandırılır ve psikanaliz odaklı fikirler, Freud'un görüşlerinin yanı sıra açıklamalarına yönelik eleştirileri de içerir. Ayrıca bu yaklaşımın temeli, psikolojik çatışmaların kadınlık ve erkeklik ile ilişkili özelliklerin gelişiminin kaynağı olduğu yönündedir. Toplumsal yapı içindeki tutum ve davranışların bireyin davranışını belirlediği açıklaması çerçevesinde, geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde incelenebilecek sosyal öğrenme ve bilişsel yaklaşımlar da benzer ikili (dişil-eril) ayrımcılığı ele almaktadır (Bem, 1983, ss. 598-616).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, cinsiyet rollerini kadınsı ve erkeksi olarak sınıflandırarak inceleyen teorilerden biridir. Bu fikir, Bandura öğrenme süreçlerinin hem erkeklere hem de kadınlara cinsiyete özgü davranışlar geliştirmede yardımcı olma konusunda ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüş, aile ve günlük yaşamın birçok yönüyle etkileşime giren sosyal sistemler de dahil olmak üzere geniş bir yelpazedeki sosyal etkilerin, bireyin cinsiyet algısını ve rol davranışlarını ürettiğini savunmaktadır (Bussey ve Bandura, 1999, ss. 676-713). Sosyal öğrenme kuramı'na göre çocuklar cinsiyetlerini tanımaya başladıkça buna göre davranmaya başlamaktadırlar. Çocuklar, rol modeli seçerken cinsiyete bakmaktadırlar. Çocukların rol modellerini taklit ederek öğrenmelerinden dolayı, insanlardan çocuklara uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bir bireyin çevresinin, seçtiği rol üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Güldü ve Kart, 2009, s. 104).

Sosyal öğrenme kuramında iki öğrenme tekniği üzerinde durulmuştur. Bunlar; "edimsel koşullanma" ve "modelleme ve taklit" teknikleridir. Edimsel koşullanma, verilen ödülün ya da arzu edilen sonuçların, ileriki zamanda davranışın tekrar yapılma sıklığını yükseltmektedir. Benzer şekilde cezayla veya olumsuz durumla sonuçlanan eylemlerin sıklığında da azalma görülmektedir. Bu anlamda ev içinde veya toplum içinde cinsiyet rollerine uygun davranan çocuklar ödüllendirilirken, cinsiyet rollerine uygun olmayan davranışlarda bulunan çocuklar ise disipline edilmektedir. Cezalandırılan davranıştan kaçınılırken, ödüllendirilen davranış ise tekrarlanmaktadır. Örneğin, kızlar ağlama davranışı için desteklenirken erkeklerde bu durum desteklenmemektedir. Kızların davranışı pekiştirildiğinden dolayı devam ederken erkeklerin davranışı pekiştirilmediğinden sönmektedir. Çocuklar model alarak veya taklit ederek öğrenirken, gözlenen figürlerin (annenin, babanın, öğretmenin, arkadaşın veya beğenilen herhangi bir kişinin) davranışlarının model almakta ve yeri geldiğinde taklit etmektedir. Kızlar genellikle annelerini ve çevrelerindeki beğendikleri kadın figürleri erkekler ise babalarını ve diğer erkekleri taklit ederek rol model olarak görmektedirler. (Dökmen, 2004).

Durkin, 1995 tarihli "Gelişimsel Sosyal Psikoloji" adlı kitabından yaptığı açıklamada, gözlemleyerek öğrenme olarak da bilinen bu yaklaşımın iki örneğini aktarmaktadır. Birincisi, kız ve erkek çocuklarına ebeveynler ve sosyal çevre tarafından

farklı davranılması; ikincisi ise çocukların sıklıkla cinsiyet açısından kendilerine benzeyen kişilere (özellikle ebeveynlerine benzeyenlere) hayranlık duymalarıdır. Literatürdeki çeşitli çalışmalar bu teorileri araştırırken, çocukların her zaman ebeveynlerini rol model olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda, insanların güçlü, otorite sahibi ve ödüllendirici rol modelleri seçmeye daha yatkın olduklarını göstermektedir (Yogev, 2006). Sosyal öğrenme teorisine göre ödül ve ceza, sosyalleşmenin temel taşıdır. Çocukların cömertlik ve nezaket gibi iyi davranışları veya düşmanlık ve açgözlülük gibi kötü eylemleri nasıl taklit ettiklerini gözlemlemektedir. Çocuklar doğal olarak etkinlikleri modelleme ve taklit etme konusunda iyi gibi görünürler, ancak pekiştirildiklerinde bu modeller kökleşmektedir (Lindsey, 2015, ss. 570-600).

Bandura (1986, ss. 40-45), çevreden öğrenmek için gözlemlenen davranışın uygulamaya konulmasının gerekli olmadığını ileri sürmektedir. İnsanlar, gördükleri davranışın zihinsel görüntülerini oluşturarak ve daha denemeden önce onu tahmin ederek aktiviteyi değerlendirirler. Değerlendirmeye dayalı olarak davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmeme seçeneğine sahiptirler (Taylı, 2014). Sosyal çevrelerin, biliş ve davranışlardaki farklılıkları açıklamak için önemli bir role sahip olduğu, biyolojinin tek başına cinsiyet eşitsizliklerini açıklamada yetersiz kaldığı ileri sürülmektedir. Çocukların farklı modeller gördüklerinde cinsiyet rollerine ilişkin algılarının değiştiği bilinmektedir (Helgeson, 2012, ss. 66- 79).

Sosyal öğrenme teorisinin en önemli savunucularından biri olan Albert Bandura, öğrenmenin çocukların diğer insanların eylemlerini izlemesi, taklit etmesi ve model olarak benimsemesiyle gerçekleşmektedir. İnsanlar gençken ebeveynlerinin hemen hemen her davranışını taklit etmeyi öğrenirler, ancak gördükleri davranışların hepsini takip etmemektedirler. Örnek alınan kişinin kişiliği, geçmiş deneyimleri, aşinalık derecesi ve nitelikleri gibi çeşitli kriterlere bağlı olarak davranışın tekrarlanıp tekrarlanmayacağına karar verilmektedir. Ayrıca Bandura'nın araştırması, bir modele uygulanan pekiştirme veya cezanın, o davranışın ne sıklıkta sergilendiğini etkileyebileceğini ortaya çıkarmaktadır (İnanç vd. 2012).

Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramı, çocuğun bilişsel süreçlerinin cinsiyet rollerinin kazanılmasından sorumlu olduğunu belirtmektedir. "Kendi kendine sosyalleşme", çocuğun cinsiyet rolünü şekillendirmek için sosyalleşme sürecine aktif olarak katıldığı süreci ifade etmektedir (Franzoi, 2006). Bu kuram çocukların çevrelerini anlama, yorumlama ve düzenleme sürecine aktif olarak katıldıklarını belirtmektedir (Lindsey, 2015, ss. 570-600). Bilişsel gelişim teorisyeni Piaget'e göre çocuklar, bilişsel öğrenme sürecinde çevrelerini aktif olarak araştırır, gözlemler ve yorumlarlar; bilginin pasif alıcıları değildirler (Cüceloğlu, 2016, s. 31).

Bilişim, modern çağda psikolojinin en fazla gelişme gösterdiği alanı kapsar. Bilişim, bilginin duyu organları ve insan düşüncesinin altında yatan mekanizmalar tarafından nasıl yorumlandığı, depolandığı ve dönüştürüldüğü üzerine yapılan çalışmadır (Cüceloğlu, 2005, s. 154). Bilişsel gelişim teorisi özünde insanların davranışlarını, yeteneklerini ve yeteneklerini nasıl öğrendiğine bakar. Bilişsel gelişim teorisi olarak bilinen teorik çerçeve, insanların kendileri, çevreleri ve içinde yaşadıkları dünya hakkında zihinsel olarak nasıl öğrendiklerini açıklar (Cüceloğlu, 2016, s. 30).

Bilişsel gelişim teorisinin savunucularına göre; cinsiyet kimliğinin kazanılması ve gelişimi erken çocukluk döneminde ve sonrasında başlamaktadır ve doğumdan sonra belirlenen cinsiyet, cinsiyet farklılığı anlamına gelmemektedir. Çocuklar büyüdükçe cinsiyetle ilgili sorular sormaya, yanıtları bilişsel filtrelerle analiz etmeye ve öğrendiklerini uygulamaya başlarlar. Çocukların dünya görüşlerinin ve öz algılarının yapısını inceleyen Piaget, çocukların dışsal ipuçlarının pasif alıcıları olmaktan çok, kendi sosyalleşmelerinin aktif katılımcıları olduklarını düşünmektedir. Çocukların bilişsel süreçlerinin yaşlarına ve kendilerine uygun görev türlerine göre değişiklik gösterdiğini belirterek, bilişsel gelişim açısından duruma açıklık getirmektedir (Kimmel, 2000, ss. 47-66).

Bilişsel gelişim kuramı, cinsiyet rolü ediniminin, bireyin bilişsel süreçler aracılığıyla öğrenmeyi açıklamaya çalışırken aynı zamanda katıldığı aktif bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Kohlberg (1995, ss. 123-174), insanların dünyaya ilişkin tutarlı inançlara tutunabilmeleri için bilişsel tutarlılığa sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Toplumda kabul edilebilir davranışlarla erkek ya da kız olmanın

yollarını bulmak, bu tutarlılığa ulaşmanın ilk adımıdır (Güldü ve Ersoy-Kart, 2009, s. 105). Toplumdaki kız ve erkek çocukları cinsiyetleriyle ilgili bilgileri algılamak, işlemek, yorumlamak ve düşüncelerinde depolamak için tamamen bilişsel bir süreç kullanırlar. Bu teori, çocuğun kendi cinsiyet rolünü şekillendirdiğini ve sosyalleşme sürecine aktif olarak katıldığını savunmaktadır (Dökmen, 2006, s. 60)

Bilişsel gelişim kuramcılarında biri olan Kohlberg (1995, ss. 123-174), çocukların cinsellik farkındalığı gelişimini üç aşamada ele almaktadır:

Temel cinsellik kişiliği: Çocukların kadın ve erkek arasındaki fiziksel farklılıkların yanı sıra cinsiyet kimliklerini de tanıyabilme ve kavrayabilme yetenekleri, cinselliklerinin temel bir yönüdür (San Bayhan ve Artan, 2011; Saranlı, 2015, ss. 32-45; Yılmaz, 2011, ss. 291-323). Temel cinsellik kişilik aşamasında, küçük çocuklar hem kendilerini hem de diğer insanları cinsiyetlerine göre sınıflandırmayı öğrenmektedir (Aydoğdu, 2017).

Cinsiyet değişmezliği: Bu yaşta çocuklar cinsiyetlerin döngüsel olduğunun ve erkeklerin büyüyüp erkeğe, kızların da kıza dönüşeceğinin farkındadır (İnci Kuzu, 2015, ss. 651-654). Çocuğa "büyüyünce baba mı olacaksın yoksa anne mi?" gibi sorular sorarak çocuğun cinsiyet değişmezliğini anlayıp anlamadığını belirlenmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Cinsel koruma: Bu gelişim aşaması, çocukların büyüme ve gelişmesindeki bedensel değişikliklere rağmen cinsiyetlerinin değişmeyeceğini anladıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Bu yaşta çocuklar, fiziksel değişimlere rağmen cinsiyetin sabit kaldığını (örneğin, saçları uzun olsa da bir erkeğin hala erkek olduğunu) anlamaya başlamaktadırlar (Aydoğdu, 2017).

Güldü ve Kart (2009)'a göre Kohlberg, sosyal olarak kabul edilebilir özelliklere sahip bir erkek veya kız çocuğu olmanın ne anlama geldiğini incelemenin bilişsel tutarlılığı korumanın temel stratejisi olduğunu iddia etmektedir. Bu bakış açısı, çocukların cinsiyet kimliklerine özgü şekillerde davrandıklarını savunmaktadır (ss. 105). Çocuklar cinsiyetlerini ilk öğrendiklerinde daha çok erkek veya kız gibi düşünme ve davranma kombinasyonu sergilerler. Sonuçta kişinin cinsel kimliği gelişir; "ben

kızım” ya da “erkeğim” bilinci ve belirlenmiş bir cinsiyet rolü oluşmaktadır (Franzoi, 2006, ss. 141-150 Bussey ve Bandura, 1999, ss. 676-719).

Kuhn ve diğerleri (1978, ss. 445-451) öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinselliğe nasıl baktığını araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, kız çocuklarına ait kalıpların daha az belirgin olmasına karşın, erkek çocuklarına ait kalıpların daha belirgin olduğunu göstermiştir. Çocuklar kadınların zayıf, duyarlı, yumuşak kalpli ve sevgi dolu olduklarını iddia ederken, erkeklerin ise güçlü, saldırgan, şiddet yanlısı, hırslı, baskın ve cesur olarak algılandığı kaydedilmiştir. Bulgularda çocukların bu kalıpları önce aile dinamiklerinden ve ebeveynlerinden, ardından medyadan ve çevreden edindikleri yer almaktadır. Ayrıca çocukların cinsiyete uygun davranışlar uygulamaya konulduktan sonra pekiştirilmeye ihtiyaçları kalmamaktadır (Vatandaş, 2007, ss. 29-56).

Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramları

Toplumsal cinsiyet şema kuramı, bilginin ortamdan alındığında mevcut bir şemaya kodlandığını belirtmektedir. Fiziksel gücün erkek şemasına uygun olduğu düşünülürken, fiziksel çekiciliğin ise kadın şemasına uygun olduğu düşünülmektedir. Kültürel ve sosyal olarak inşa edilen bu şemalar, çocukların kendi davranışlarını bu şemalara göre kontrol etme girişimlerine yol açmaktadır. Dolayısıyla çocuk benlik kavramının oluşumu sırasında bu şemalardan yararlanır ve şemalar çerçevesinde cinsiyete uygun davranışları seçerek bir kimlik oluşturur (Güldü ve Kart, 2009, s. 105). Bu kuram çocukların cinsiyete dayalı fikir ve eylemleri nasıl edindiklerine dair önemli bilgiler sağlar. Sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim teorilerinin temel iddiaları, cinsiyet şeması teorisini oluşturmak için birleştirilebilir (Bem, 1981, ss. 354-364).

Bem (1983, ss. 598-616)’e göre şemalar, kişinin algılarını yönlendiren ve düzenleyen bir çağrışımlar ağı olan bilişsel bir bütündür. Şemanın bir kullanımı, şemayla ilişkili terimleri kullanarak gelen bilgilerin keşfedilmesini ve özümsemesini kolaylaştırmaktır. Bu sayede şematik bilgi işleme sürecinin seçilen yapısı sayesinde insanlar gelen birçok uyarının yapısını kabul edip anlamlandırabilmektedir. İnsanlar şemaları kullanarak bilgileri hızlı bir şekilde kodlayabilir, şemayla ilgili gruplar halinde sınıflandırabilir ve şemalarına göre farklı kararlar verebilir. Bu durum, bilginin aynı boyutlara sahip olmasına rağmen kişinin onu işlemesi ve tek boyut odağında gruplaması

şematik bilgi işleme süreci olarak değerlendirilebileceği anlamına gelmektedir. Bilgiyi analiz etmek için cinsiyet şemasını kullanan bir kişi aynı zamanda dünya görüşünü de cinsiyetle bağlantılı çağrışımlara dayandırır. Çocuklar, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların ön plana çıktığı bir toplumda yaşadıkları için rollerini kadınsı ve erkeksi gruplara ayırırlar. Örneğin, "hassas" ve "bülbul" gibi kelimeler "dişil" olarak görülürken, "atılgan" ve "kartal" gibi kelimeler "eril" olarak görülmektedir (Bem, 1983, ss. 598-616).

Cinsiyet şema kuramına göre, cinsiyet tiplemesi çoğunlukla türetilmektedir. Büyüyen bir çocuğun sürekli olarak toplumdan kadınlık ve erkeklik gibi kültürel kavramları özümlediğinin farkına varılmasıyla başlamaktadır (Bem, 1983, ss. 602-603). Örneğin cinsiyet şeması açısından bakıldığında kızlar için fiziksel çekicilik, erkekler için ise fiziksel güç kabul edilebilir bileşenlerdir. Çocuklar bu cinsiyet şemaları nedeniyle kültürel eril ve dişil kavramına uygun olarak kendi davranışlarını kontrol etmeye motive edilmektedirler (Franzoi, 1996, ss. 141-150) Erkek ya da kadın olmaya ilişkin duygu, fikir ve davranışların tümü cinsiyet şemasının bir parçasıdır. Örneğin yeni doğmuş bir bebeğe hediye alırken, hediyenin bebeğin cinsiyetine uygun olması için bebeğin cinsiyetini bilmek isteriz. Sekreterlik mesleğini duyduğumuzda sadece kadınların bu alanda çalıştığını varsayabiliriz. Bu koşullar rol modellemekten ziyade cinsiyete özgü şemalarımızın sonucunda oluşmaktadır (Helgeson, 2012, ss. 66-79).

Erkeklerin ve kadınların, birçok çevresel etkiden farklı şekilde etkilendikleri iyi bilinmektedir (Bem, 1983, ss. 602-603). Cinsiyet şeması teorisi, bir kişinin yaşamının neden cinsiyete göre değiştiğini açıklamaktadır (Lindsey, 2015, ss. 570-600). Cinsiyet şeması teorisine göre; insanlar küçükken, çevrelerindeki gözlemleyerek yaşadıkları toplumdaki kadın ve erkekleri tanımlayan zihinsel şemalar oluştururlar. Çocuğun kimliği bu şemalara bağlı olarak şekillenmeye başlamaktadır. Çocuk, yaptığı değerlendirmenin ışığında ya bilgiyi araştırmakta ya da sonradan öğrendiği bilgileri özümsemektedir. Çocuğun gelişimi boyunca bu prosedür değişim göstermektedir (Perle ve Waguespack, 2011, ss. 690-691). Cinsiyet şeması kuramı ve bilişsel gelişim kuramı sosyalleşme konusunda hemfikir olsa da şema kuramcılarının bilişsel gelişim kuramını toplumsal sorunları ele almadığı ve cinsiyete özgü sorunlara çözüm sunmadığı için eleştirmektedir. Şema teorisyenleri, insanların sosyal etkileşimlerini ve endişelerini merak etmektedir (Ryle, 2012, s. 132).

Cinsiyet şema kuramı bir süreç gerektirmektedir. Çocuk, sosyalleşme ve yetiştirme sisteminden toplumsal cinsiyetle ilgili şemaları aldıkça kadın ve erkek arasındaki bariz ayrımların farkına varır, kendi cinsiyetini öğrenir ve o cinsiyete anlam yüklemeye başlar. Bu aşamada genç, benlik duygusunu geliştirir ve etrafındaki dünyayı anlamak için içselleştirilmiş cinsiyet şemasını kullanmaktadır (Bem, 1983, ss. 598-616). Özetle cinsiyet şema kuramına göre çocuk kendisi için kabul edilebilir olduğuna inandığı cinsiyet rollerini içselleştirir ve öğrenir. Şemalar olmadan cinsiyet rolleri içselleştirilemez. Bu anlamda şemalar, çocuklara toplumsal cinsiyet normlarını eyleme dönüştürmeleri için bir çerçeve sunmaktadır. Geliştirdiği cinsiyet şemalarını kendi cinsiyeti için kabul edilebilir olduğuna inandığı durumlara uygulamaktadır. Böylece öğrenerek ve sorular sorarak bu şemaları geliştirirler (Başal, 2004, ss. s827-852).

Kadın ve erkek olarak bilinen cinsiyet şemalarının dışında farklı araştırmalar da bulunmaktadır. Bem (1974), "Androjen" olmanın hem erkek hem de kadınsı özellikleri birleştirmek anlamına geldiği fikrini ortaya atmaktadır. Yunanca "erkek" anlamına gelen "andro" ve "kadın" anlamına gelen "gyn" kelimeleri birleşerek androjen fikrini oluşturmaktadır. Eril veya dişi olarak kabul edilen özellikler kesin olarak tanımlanamadığından androjenliğin tanımı konusunda bir fikir birliği yoktur (ss. 155-162). Bununla birlikte, bu fikrin herhangi bir cinsel yönelimle uyumlu olmadığını ve biyolojik cinsiyete özgü özellikleri taşımadığını da belirtmek gerekir. Daha ziyade bu androjenlik kavramı kadınların toplumdaki yerleri açısından bağımsızlığını vurgulamak için yaratılmıştır (Unger ve Crawford, 1992). Dolayısıyla özellikle kadınlar için androjen cinsiyet rolüne odaklanılmaktadır. Çok sayıda çalışma, zamana daha kolay uyum sağlayan ve zamanla daha kolay değişebilen insanlar olarak tanımlanan androjenlerin, diğer insanlara göre psikolojik ve sosyal açıdan nispeten daha iyi olduğu gerçeğini de vurgulamaktadır (Spence ve Helmreich, 1981, ss. 870-880). Bu nedenle, toplumsal cinsiyet rollerinin esnekliği ve uyumu açısından özellikle kadınlar için androjen cinsiyet rolünün önemi üzerine odaklanılmaktadır.

Sosyal Rol Kuramı

Sosyal rol kuramı, insanların toplumsal beklentilere uyum sağlamak için rolleri nasıl benimsediklerini açıklamaktadır. Bu kuram, insanların belirli sosyal kimlikleri benimseyerek, bu kimliklerle tutarlı hareket ederek ve bu kimlikleri sürdürerek sosyal

statülerini ve görevlerini nasıl oluşturdıklarını ve koruduklarını araştırmaktadır (Biddle, 1979, s. 55).

Eagly ve Wood (2012), sosyal rol kuramını genişleterek cinsiyet rollerinin nasıl oluştuğuna bakmıştır. Cinsiyet rollerinin kaynağının biyolojik cinsiyet değil, sosyal öğrenme ve kültürel beklentiler olduğuna inanmaktadır (ss. 458-476). Bu ortamda erkeklere ve kadınlara belirli sorumluluklar ve davranış kalıpları verilir ve insanlar bu rolleri cinsiyet kimliklerini oluşturmak için içselleştirirler. Örneğin; erkeklerin liderlik ve rekabet becerilerine sahip olması beklenirken, kadınların empati ve şefkat becerilerine sahip olması beklenmektedir. Cinsiyet rolleri, insanların kişisel gelişimine etki etmesinin yanı sıra sosyal normların ve kurumların kalıcı olmasına da yardımcı olmaktadır. Schmitt'e (2003) göre, erkeklere ve kadınlara özgü olan psikolojik eğilimler ve cinsiyet normları, onların ilgili cinsiyet rollerine ve farklılaşmış cinsiyetlerine özgü değildir. Sosyal davranışlardaki cinsiyet eşitsizlikleri, farklı sosyalleşme deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Erkekler ve kadınlar, rolleri başarıyla yerine getirmek için doğuştan sahip oldukları özelliklerle zaman içinde geliştirdikleri özellikleri birleştirir ve sonuçta cinsiyete özgü sosyal roller ortaya çıkar (ss. 307-333).

Sosyal rol kuramına göre, sosyal ve politik davranış ve tutumlarda kadın ve erkek arasındaki farklılıklar, erkeklerin ve kadınların benimsediği farklı sosyal rollerden kaynaklanmaktadır (Eagly vd., 2000, ss. 123-160). Bu teorinin en önemli savunucusu Eagly (1997), her toplum insanlara farklı beklentiler yüklediğinden, kadın ve erkeklerin sergilediği davranış çeşitliliğinin arttığını ileri sürmektedir. Örneğin, birçok kültürel kurumda çocuk bakımı genellikle kadınların sorumluluğu olarak görülmektedir (ss. 90-98). Bir başka görüşe göre "ev hanımı" ifadesi bir kadına atıfta bulunurken, "ekmek kazanan" gibi ifadeler bir erkeğe atıfta bulunarak erkeklerin ve kadınların farklı rollere sahip olduğunu belirtir. Kadın ve erkeğin farklı toplumsal yükümlülükleri bu siyasi ve sosyal ayrımlara yol açmaktadır (Güldü ve Kart, 2009, s. 102).

Dökmen (2015), kişilerin bir grubun faaliyetlerinde sürekli olarak yer aldıkları görülüyorsa, bu faaliyetlerde yetenekli olduklarının varsayıldığını belirtmektedir. Örneğin, kadınların çocuk bakımıyla sürekli olarak ilgilenmeleri halinde bu konuda gerekli niteliklere sahip oldukları kabul edilmektedir (ss. 82-84). Benzer şekilde, erkeklerin çocuk bakımına ilgi göstermemesi de gerekli yeterliliklere sahip olmamalarına bağlanabilir. Sonuç olarak toplumsal baskılar sonucunda kişilerin

cinsiyetlerine göre farklı toplumsal roller benimsemeleri durumunda, cinsiyet rollerine ilişkin davranış farklılıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal rol kuramının dikkate aldığı, değişen sosyoekonomik koşullara bağlı olarak cinsiyet eşitsizliklerinin değişebileceğidir.

Eril cinsiyet toplumun erkeklerden beklediği özellikleri, dişil cinsiyet ise kadınların yerine getirmesi gereken görevleri ifade etmektedir. Bu anlamda toplum, insanların zaman içinde geliştirdikleri alışkanlıkların cinsiyete göre değerlendirildiği kalıp davranışlar bütününi şekillendirmektedir. Her cinsiyet için sosyal roller bulunmaktadır (Güldü ve Kart, 2009, s. 102). Edinilmiş olarak deneyimlediğimiz bu roller artık toplumun bireylerden beklediği cinsiyete özgü davranışlar arasında yer almaktadır. Bu roller de kadınların yemek yapmasını beklemek, erkeklerin para kazanmasını beklemek gibi eylemleri içermektedir. Sosyal rol teorisine göre, erkekler onlara dişsal beceriler öğretilerek yönlendirilirken, kadınlara çocukluktan itibaren düzenli olarak ev içi yeteneklerini güçlendirecek işler verilmektedir. Bu nedenle, toplum kadınların duygusal destek veya bakım gerektiren işlere daha uygun olduğunu düşünse de, erkeklerin daha özgüvenli ve atılganlık gerektiren pozisyonlara daha uygun olduğuna dair algılar yaratmaktadır (Güldü ve Kart, 2009, s. 103). Bu eylemler meslek gruplarındaki cinsiyet dağılımını da etkilemektedir. İnsanlar belirli mesleklerin belirli nitelikler gerektirdiğine inandıkları için toplumda kalıplaşmış yargılar yaratılmaktadır (Dökmen, 2015, ss. 82-84).

Sosyal rol kuramı, kadınların düzeni sürdürmek, grup normlarını korumak ve iyi görünmek için erkeklerle barış içinde bir arada yaşadığını öne sürmektedir. Bunu yapabilmek için erkeklerin etkisine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Helgeson, 2012, ss. 69-80). Kadınların cinsiyet rolleri, evdeki veya erkeklerden daha düşük statüye sahip oldukları işlerdeki davranışları hakkındaki yanlış kanılar tarafından şekillendirilmektedir. Erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri, erkekler için daha fazla prestij ve tahakküm gerektiren işlerle ilgili stereotipler tarafından oluşturulmaktadır. Özetleyecek olursak, kadın ve erkek arasında doğal bir psikolojik farklılık olmasa bile cinsiyet normları yine de erkek ve kadınların davranışlarını etkileyebilmektedir (Eagly vd., 2000, ss. 123-160).

Günümüzde bu kuram psikoloji ve sosyal bilim literatüründe hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Başta grup içi dinamikler, iş rolleri ve cinsiyet rolleri olmak üzere

birçok alanda kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu kuramın toplumun insanları kişisel düzeyde nasıl etkilediğini anlamak için önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir (Smith ve Thomas, 2017, ss. 1-5; Ridgeway ve Correll, 2004, ss. 510-531). Bununla birlikte bazı akademisyenler sosyal rol teorisinin tek başına yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Rol teorisinin yetersiz kaldığı veya belirli olayları tanımlamakta yetersiz kaldığı olaylar, sosyal psikolojideki diğer teoriler ve bakış açılarıyla birlikte ele alındığında ön plana çıkarılmaktadır. Burada rol teorisinin etkisinin zaman içinde değiştiği ve çeşitli ortamlarda yeniden değerlendirildiği söylenmektedir (Haslam, 2001; Turner vd, 1987). Dolayısıyla sosyal rol teorisi, diğer sosyal psikoloji teorileriyle birleştirildiğinde, hala yararlı bir araçtır. Ancak bu alanda yeni yöntemler geliştirip benimsendikçe, teorinin uygulanabilirliği ve etkisi tartışılmaya devam etmektedir (Bem, 1981, ss. 354-364; Burke vd., 2017).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan bir durumun betimlenmesi temel alındığından dolayı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. BİLSEM öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin sanatsal ifade tarzı üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine sahip olmadığımız, günlük hayatta çok sık karşılaştığımız olaylara, yönelimlere dayanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Gerçek yaşamdan durumların bağlamsal olarak incelenmesini içeren, neden ve nasıl sorularının temellendirilmesi için uygun görülen bu araştırma yönteminde, çiz-anlat tekniği kullanılarak var olan durumun betimlenmesi için farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır. Hem resimleme yeteneklerinden yola çıkılarak resimsel betimleme yapımları hem de yaptıkları resimleri ifade edebilecekleri araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmada öğrencilerin kendi düşüncelerini görsel olarak ifade etmesi temel alınmıştır. Bu nedenle örneklem seçimi yapılırken somut işlemler gelişim basamağında olan öğrenciler dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, araştırmanın kapsamı, konusu ve kullanılan yöntemlere göre değişmektedir. Patton (2002) ve Creswell (2013), nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün araştırmanın amacına uygun olarak esnek olması gerektiğini belirtmektedir. Çiz-anlat tekniğinde uygun örneklem büyüklüğü hakkında belirli bir standart olmamakla birlikte, farklı yaş ve cinsiyet özelliklerine sahip homojen popülasyona sahip evrenden 22 katılımcı araştırma için uygun görülmüştür. Kendilerini görsel olarak daha ileri düzeyde ifade edebilecekleri düşünülen bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrenci grubu örneklem olarak alınmıştır. Bunun yanında araştırmacının çalışma grubu ile birebir çalışması önemli olduğundan, Orta Karadeniz Bölgesinde bir Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmanın örneklem grubu, amaçlı örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem olarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada somut işlemler döneminde yer alan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki algılarını belirlemek için çiz ve anlat tekniği uygulanmıştır. Öğrencilerin fikirlerini ve kavramlarını nasıl organize ettiklerini anlamaya yönelik tanı araçlarından biri çiz-anlat tekniğidir (McWhrter vd., 2000, ss. 203-217). Öğrencilerden, çiz anlat tekniği ile toplumsal cinsiyet rollerini ilişkilendirilebileceği bir konuyu resmetmeleri istenmiştir. Resimlemeler sonucunda öğrencilerle görüşme yapılarak görsellerinde ne anlatmak istediklerine dair cevapları yazılı olarak alınmıştır. Çalışmalarını ifade etmeleri, araştırmanın güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Veriler içerik analizine uygun olarak betimsel bir şekilde analiz edilmiştir.

Çizim konusunun temaları “aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” olarak belirlenen ana temaya bağlı olarak ev içi ve ev dışı olarak ayrılmıştır. Ev dışı aktivitesi olarak doğa aktivitesi olarak belirlenen piknik teması ön plana çıkarılmıştır. Ev içi aktivitesi olarak ise aileyle birlikte olunan bir zaman dilimi temayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Tokat Bilim ve Sanat Merkezi’nde öğrenim görmekte olan resim yetenek alanı öğrencilerinden, “ev içi ve ev dışı aile etkinlikleri” konulu resimler vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan bir form ile öğrencilerden, resmini başka bir kağıda yazarak anlatması istenmiştir. Çocukların resimlerinde betimledikleri alanlar ile yazarak ifade ettikleri açıklamaların birbirini destekleyen ve açıklayıcı ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamanın çizme kısmı 3 saat, anlatma kısmı ise 15 dakika olmak üzere toplamda 3 saat 15 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler, araştırmaya uygun yöntemle analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan verilerin açıklanması için kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşabilmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kullanılarak verilerden elde edilen bilgiler incelenmiştir. BİLSEM kapsamında belirlenen örnekleme ait üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyet algılarına yönelik görsel ve yazılı ifadeleri çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Katılımcıların çizdikleri

simgelerin tamamı kod olarak ele alınmış ve çocukların açıklamaları da göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile tanımlanarak verilerle ilgili derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla detaylı olarak çalışılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, konu kapsamında ele alınan birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde değerlendirerek ve bir araya getirerek organize etmek ve anlamlı sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 237). İçerik analizinde incelenecek olguya temel teşkil edecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz yoluyla kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 237). Bu kapsamda ele alınan kodlar, kavramlar ve temalar verilerle ilgili olguyu açıklamada kullanılan araçlar olarak görülmektedir. Toplanan verilerin analizinde her bir veriden yola çıkılarak kod listesi oluşturulmuştur. Bu kodlar kategoriler, birbirleri ile ilişkileri bağlamında ele alınarak belirlenen temalar altında toplanmıştır. Tematik kodlama sonucunda organize edilen veriler betimsel olarak analiz edilerek yorumlanmış ve öğrencilerin açıklamalarından doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Uygulanan yöntemin geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için farklı kodlayıcılar tarafından değerlendirme yapılmıştır. Hazırlanan kod listesi son halini vermek üzere, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası tutarlılık, güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır (Miles, Huberman, 1994: 36).

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

$$\text{Güvenirlik} = 337 / (337 + 22) = 93$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 93 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında %70 üzeri güvenilir kabul edilmektedir (Miles, Huberman, 1994: 36). Verilerden elde edilen bilgiler sonucu kodlardan kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç araştırma için güvenilir olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen temalar ayrı olarak değerlendirilmiştir. Problem ve alt problemler çerçevesinde elde edilen veriler, sistematik olarak incelenerek bulgular kısmında açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çocukların resimlerinin incelenmesi ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, “aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” ana temasına bağlı olarak ev içi (aileyle geçirilen bir zaman dilimi) ve ev dışı (doğa aktivitesi piknik) olarak çizilen resimlerin resmedilen ortama göre dağılımı sunulmuştur.

İlk olarak çalışma grubunda yer alan çocukların "ev içi" ve "ev dışı" temalı resimleri sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre incelenmiş ve Tablo 1'de dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Resimlerin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	n	Kız	Erkek	Toplam	%
3. Sınıf	22	8	2	10	45
4. Sınıf	22	3	2	5	23
5. Sınıf	22	2	1	3	14
6. Sınıf	22	3	1	4	18

Çocuklar tarafından çizilen, "ev içi" ve "ev dışı" teması içeren resimlerin sınıf ve cinsiyet düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; üçüncü sınıfta bulunan 10 öğrenci (% 45), dördüncü sınıfta bulunan 5 öğrenci (% 23), beşinci sınıfta bulunan 3 öğrenci (% 14), altıncı sınıfta bulunan 4 öğrenci (% 18), toplamda 22 öğrenci ev içi ve ev dışı temalı iki adet resim çizmiştir. Bütün öğrencilerin tamamının ev içi ve ev dışı temalı resimler çizdiği görülmüştür. “Aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” ana temalı resimlerin, resmedilen ortama göre dağılımına dair bulgular Tablo 2’de “ev içi”, Tablo 3’de “ev dışı” olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Aile İle Vakit Geçirilen Alanlar “İç Mekân” Temasının Sınıf Düzeylerine Ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Demografik Bilgiler		3. Sınıf		4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Kategoriler	Kodlar	f	%	f	%	f	%	f	%
Canlılar	İnsan	8	36	2	9	3	14	2	9
	Kedi	1	5			1	5		
	Kuş							1	5
Doğa	Çiçek	3	14			1	5	1	5
Ev ve Mobilya	Gardırop	3	14					1	5
	Halı	2	9			2	9	1	5
	Koltuk	4	18	1	5	3	14	1	5
	Masa	7	32	2	9	1	5	2	9
	Sandalye	5	23	1	5	2	9	1	5
	Yatak	4	18			1	5	1	5
Dekorasyon ve Aksesuarlar	Perde	1	5			1	5		
	Tablo	2	9					1	5
	Saat								1
Elektronik ve Cihazlar	Bilgisayar	1	5					1	5
	Lamba	4	18	1	5			1	5
	Ocak	4	18	2	9	1	5	1	5
	Telefon	1	5	1	5				
	Televizyon	3	14			1	5	1	5
Gıda ve Mutfak	Tencere	1	5	1	5			1	5
	Tabak-Çatal	3	14	2	9			1	5
Temizlik ve Bakım	Bez	1	5						
	Elektrik Süpürgesi	1	5						
	Temizlik Kovası	1	5						
Diğer	Kalem	4	18			1	5		
	Kitap	2	9			2	9		
	Lavabo	2	9	1	5	2	9		
	Oyuncak	2	9			2	9		
	Örtü	2	9			2	9		

Tablo 2. incelendiğinde; öğrencilerin çizdikleri resimlerde kullandıkları öğeler tabloda 30 kod şeklinde analiz edilmiştir. Bu kodlar; Canlılar, Doğa, Ev ve Mobilya, Dekorasyon ve Aksesuarlar, Elektronik ve Cihazlar, Gıda ve Mutfak, Temizlik ve Bakım, Diğer olarak kategoriye ayrılmıştır. Canlılar kategorisinde her sınıf düzeyinden öğrenci insan resmi olarak ailesini, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%5) kedi, altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) kuş çizmiştir. Doğa kategorisinde

üçüncü sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) çiçek çizmiştir. Ev ve Mobilya kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14) ve beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) gardırop çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız ve 1 erkek öğrenci (%9) halı çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız ve 1 erkek öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) koltuk çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 7 kız (%32) ve 2 erkek öğrenci (%9) dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 2 erkek öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5) masa çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 5 kız (%23) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14) sandalye çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) yatak çizmiştir. Dekorasyon ve Aksesuarlar kategorisinde, üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) altıncı sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14) perde çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) tablo çizmiştir. Sadece altıncı sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) saat çizmiştir. Elektronik ve cihazlar kategorisinde, üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) ve altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) bilgisayar çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız (%18) 1 erkek öğrenci (%5) ve altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) lamba çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız (%18) 2 erkek öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) ocak çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5) telefon çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14), dördüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) televizyon çizmiştir. Gıda ve mutfak kategorisinde, üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) 1 erkek öğrenci (%5), altıncı

sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) tencere çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 3 kız (%14) 2 erkek öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 2 kız (%9) 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız (%5) 1 erkek öğrenci (%5) tabak-çatal çizmiştir. Temizlik ve Bakım kategorisinde sadece üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) bez, elektrik süpürgesi ve temizlik kovaı çizmiştir. Diğer kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) ve altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) kalem çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) kitap çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) lavabo çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) oyuncak çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) örtü çizmiştir. Bu şekilde, çocukların çizimlerinde kullandıkları öğelerin sınıf düzeylerine göre nasıl dağıldığı ve cinsiyet rollerine ilişkin ifadelerinin nasıl değiştiği detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Tablo 3. Aile İle Vakit Geçirilen Alanlar “Dış Mekân” Temasının Sınıf Düzeylerine Ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		3. Sınıf		4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Kategoriler	Kodlar	f	%	f	%	f	%	f	%
Canlılar	İnsan	8	36	2	9	3	14	2	9
	Kedi	1	5					1	5
	Kelebek					1	5		
	Kuş			1	5				
Doğa	Ağaç	4	18	1	5	2	9	1	5
	Bulut	2	9	1	5	3	14	1	5
	Dağ	2	9					1	5
	Güneş	4	18			2	9	1	5
	Ot-Çiçek	2	9	1	5	1	5	2	9
Ev ve Mobilya	Ev	1	5			1	5	1	5
	Masa	4	18	1	5	1	5	1	5
	Sandalye	2	9	2	9			2	9

Gıda ve Yeme-İçme	Bardak	3	14			1	5			2	9			2	9
	Çatal-Bıçak					1	5			1	5			1	5
	Tabak	5	23	1	5	2	9	1	5	1	5	1	5	3	14
	Yiyecek	4	18			2	9	2	9	1	5			3	14
Piknik	Örtü	5	23			2	9			1	5	1	5	1	5
	Mangal	4	18			1	5	1	5	1	5	1	5	2	9
	Sepet			1	5	1	5	2	9	2	9	1	5	3	14
	Yelpaze	2	9			1	5	1	5			1	5	2	9
Diğer Araçlar	Bahçe Aletleri	2	9	1	5	1	5			1	5			1	5
	Oyuncak	6	27	1	5	2	9	1	5	1	5			1	5

Öğrencilerin çizdikleri resimlerde kullandıkları öğeler tabloda 22 kod şeklinde analiz edilmiştir. Bu kodlar; Canlılar, Doğa, Ev Ve Mobilya, Gıda Ve Yeme-İçme, Piknik, Diğer Araçlar olarak kategoriye ayrılmıştır. Canlılar kategorisinde, bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler aile bireylerine yer verip insan çizmişlerdir. Üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) ve altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) kedi çizmiştir. Sadece beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) kelebek ve üçüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5) kuş çizmiştir. Doğa kategorisinde, üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız (%18) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 2 erkek öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5) ağaç çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) bulut çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) ve beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) dağ çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) güneş çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5) ot-çiçek çizmiştir. Ev ve Mobilya kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) ev çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız (%18) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf

düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) masa çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 2 erkek öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) sandalye çizmiştir. Gıda ve Yeme-İçme kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) bardak çizmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) çatal-bıçak çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 5 kız (%23) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız öğrenci (%14) tabak çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 2 erkek öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5) yiyecek çizmiştir. Piknik kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 5 kız öğrenci (%23), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) örtü çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 4 kız öğrenci (%18), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) mangal çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 2 erkek öğrenci (%9), beşinci sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 3 kız (%14) ve 1 erkek öğrenci (%5) sepet çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız (%5) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 erkek öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 2 kız öğrenci (%9) yelpaze çizmiştir. Diğer araçlar kategorisinde üçüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) bahçe aletleri çizmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 6 kız (%27) ve 1 erkek öğrenci (%5), dördüncü sınıf düzeyinde 2 kız (%9) ve 1 erkek öğrenci (%5), beşinci sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5), altıncı sınıf düzeyinde 1 kız öğrenci (%5) oyuncak çizmiştir. Bu şekilde, çocukların çizimlerinde kullandıkları öğelerin sınıf düzeylerine göre nasıl dağıldığı ve cinsiyet rollerine ilişkin ifadelerinin nasıl değiştiği detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmada, “Çocuklar toplumsal cinsiyet özelliklerine yönelik algılarını sanatsal ifade biçiminde nasıl yansıtmaktadır?” şeklinde belirlenen birinci alt probleme yönelik veriler incelendiğinde; çocukların toplumsal cinsiyet özelliklerine yönelik algılarının sanatsal ifade biçiminde nasıl yansıdığını anlamak amacıyla çizdikleri resimler ve yapılan görüşmeler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini nasıl algıladıklarını ve bu algılarını sanatsal olarak nasıl ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Ev içi temasında; öğrencilerin çizimlerinde aile bireylerinin ev içindeki aktiviteleri betimlenmiştir. Örneğin, anneler genellikle yemek yaparken, babalar ise televizyon izlerken ya da ders çalışırken resmedilmiştir. Çocukların çizimlerinde, annelerin mutfak ve yemekle ilgili aktivitelerde, babaların ise daha çok dinlenme ve çalışma alanlarında olduğu gözlemlenmiştir. Kız çocukları, resimlerinde sıklıkla anneleri ile birlikte ev işlerinde yer alırken, erkek çocukları daha çok babaları ile birlikte resmedilmiştir. Ev dışı temasında ise; Piknik ve doğa aktiviteleri gibi dış mekan temalı resimlerde, babalar mangal yaparken, anneler ise piknik hazırlıkları yaparken betimlenmiştir. Çocuklar genellikle oyun oynarken ya da ailelerine yardım ederken resimlenmiştir. Kız çocukları, resimlerinde aile bireylerinin yardımcısı olarak daha fazla rol alırken, erkek çocukları daha çok oyun ve eğlence aktivitelerinde yer almıştır.

Resimlerde kullanılan öğeler ve toplumsal cinsiyet rollerindeki etkilerine bakıldığında; çocukların resimlerinde kullandıkları öğeler, toplumsal cinsiyet rollerine dair belirli kalıpların varlığını göstermektedir. Örneğin: ev ve mobilya öğelerinde, çocukların resimlerinde sıklıkla (f=66) betimlenmiştir. Bu öğeler, ev içindeki rolleri ve aktiviteleri yansıtmaktadır. Kız çocukları, daha çok ev işlerini ve dekoratif öğeleri çizerken, erkek çocukları daha çok teknoloji ve elektronik cihazları betimlemiştir. Doğa ve piknik öğelerinde, çocukların aile üyelerinin rolleri (f= 81) olarak belirginleşmiştir. Babalar mangal yaparken, anneler piknik hazırlıklarını üstlenmiştir. Çocuklar ise oyun oynarken veya yardım ederken resmedilmiştir. Bu bulgular, çocukların toplumsal cinsiyet özelliklerine yönelik algılarının sanatsal ifade biçiminde belirginleştiğini ve bu algıların geleneksel cinsiyet rolleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Çocuklar, aile içindeki rolleri ve aktiviteleri cinsiyete dayalı olarak farklı şekilde resmetmekte ve bu rolleri sanatsal ifade biçiminde yansıtmaktadır.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konuya örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 11. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö9

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu annesini ve ablasını mutfakta yemek hazırlarken, kendisini yemek masasını hazırlarken, babasını koltukta oturmuş dinlenirken, küçük kardeşini ise odasında oyun oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Babam salonda televizyon izliyor. Ben sofrayı hazırlıyorum. Kardeşim odamızda oyun oynuyor. Annem yemek yapıyor. Ablamda anneme yardım ediyor.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konuya örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 12. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö1

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu babasını mangal başında, kardeşini oyun oynarken, annesini örtüye oturmuş hazırlık yaparken ve kendisini de annesine yardım ederken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Biz ailecek pikniğe gitmişiz ve babam etleri yani yemek pişiriyor. Annem babamın pişirmesi için domates vb. şeyleri hazırlıyor ve mezeleri hazırlıyor. Ben etrafta bulduğum bitkileri ya da manzaraların resimlerini çizip, fotoğraflarını çekerim. Kardeşim etraftaki ağaç dalları, yapraklar, oyuncaklarıyla beraber oyun oynuyor.” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin resimlerine yönelik ifadelerine göre, toplumsal cinsiyet özelliklerini, çizimlerinde aile üyelerinin rollerini ve aktivitelerini betimleyerek yansıtmaktadırlar. Örneğin, anneler genellikle yemek yaparken veya temizlik yaparken, babalar ise dışarıda çalışırken veya televizyon izlerken betimlenmektedir. Kız çocukları çizimlerinde genellikle annelerinin yaptıkları işleri (yemek yapma, temizlik) ve kendi yaptıkları ev içi aktiviteleri (masa kurma, kardeşlerine bakma) betimlemektedirler. Bu, toplumsal olarak kadınlara atfedilen ev içi rollerin kız çocukları tarafından benimsendiğini göstermektedir. Erkek çocukları ise çizimlerinde genellikle babalarının yaptıkları işleri (mangal yapma, oyun oynama) ve kendi dış mekan aktivitelerini (spor

yapma, oyun oynama) betimlemektedirler. Bu da toplumsal olarak erkeklere atfedilen dış mekan ve aktif rollerin erkek çocukları tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Araştırmada, “Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenen ikinci alt probleme yönelik veriler incelendiğinde; çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri sınıf düzeyine göre belirgin şekilde değiştiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin çizimlerinde ve kullandıkları objelerde görülmektedir. “İç mekan” temasında üçüncü sınıf öğrencileri, çizimlerinde aile bireylerini ve ev içi aktiviteleri betimlediğinde; insan figürü (%36) ve masa (%32) gibi ev içi öğeler oldukça yaygın olduğu görülmüştür. Çocuklar, ailelerini ve ev içi aktiviteleri ön planda tutarak, cinsiyet rollerini daha geleneksel bir şekilde yansıtmaktadırlar. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çizimlerinde, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha çeşitli objeler görülmektedir. Örneğin, insan figürü (%14), koltuk (%14) ve sandalye (%9) gibi ev içi eşyalar dikkat çekmektedir. Bu sınıf seviyesinde, çocuklar cinsiyet rollerini daha fazla detaylandırarak ve çeşitli objelerle zenginleştirerek ifade etmektedirler. Beşinci sınıf öğrencileri, çizimlerinde ev içi ve dışı aktiviteleri daha dengeli bir şekilde betimlemektedirler. Bu seviyede masa (%14), sandalye (%14) ve televizyon (%5) gibi öğeler öne çıkmaktadır. Çocuklar, cinsiyet rollerini ve aile içi aktiviteleri daha geniş bir perspektifle ve çeşitli objelerle ifade etmektedirler. Altıncı sınıf öğrencileri, çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitlilik göstermektedirler. Bu sınıf seviyesinde masa (%14), perde (%14) ve koltuk (%9) gibi ev içi eşyalar yaygındır. Çocuklar, cinsiyet rollerini ve aile içi aktiviteleri daha karmaşık ve çeşitli öğelerle betimlemektedirler. Bu bulgular ele alındığında, Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin ifadeleri, sınıf düzeyine göre belirgin farklılıklar göstermektedir. Üçüncü sınıf öğrencileri daha geleneksel ve basit ifadelerle cinsiyet rollerini yansıtırken, üst sınıflara doğru ilerledikçe bu ifadeler daha çeşitli ve detaylı hale gelmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, çizimlerinde daha fazla obje ve aktiviteyi betimlerken, altıncı sınıf öğrencileri ise daha karmaşık ve zengin ifadelerle cinsiyet rollerini ve aile içi aktiviteleri yansıtmaktadırlar. Bu bulgular, çocukların yaşları ilerledikçe ve sosyal çevreleri genişledikçe, cinsiyet rolleri algılarının ve bu rollere dair ifadelerinin de çeşitlendiğini ve değiştiğini göstermektedir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun 3. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 13. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö10

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu annesini mutfakta kurabiye hazırlarken, kendisini odasında ders çalışırken, babasını ise masada ders çalışırken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Babam ders çalışıyor, çoğunlukla ders çalışır. Ben ödevlerimi yapıyorum, zaten hep ödev yaparım. Annemde kurabiye yapıyor, kurabiye pek yapmaz ama yemek onun hayatıdır. Çok yemek yapar.” (Ö10) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun 4. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 14. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö5

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu annesini mutfakta tezgahın başında, kendisini odasında ders çalışırken, babasını ise koltukta oturmuş küçük kardeşiyle ilgilenirken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Annem evde kardeşime baktığı için okula gitmiyor. Ben ve babam okuldan dönünce annem mutfakta yemek yapar ve bende yatağымda kitap okurum. Babam kanepede yerde yatağında yatan kardeşime bakar. Sonra hep birlikte yemek yeriz.” (Ö5) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun 5. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 15. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö21

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu aile bireylerinin hepsini mutfakta yemek saatinde hazırlık yaparken çizmiştir. Annesi tezgahın yanında, babası ve kendisi masayı hazırlarken resmetmiştir. Öğrenci çizimini; “Annem tezgahta yemekleri hazırlarken babam ve ben de masayı kuruyoruz. Tabak ve bardakları koyuyoruz.” (Ö21) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun 6. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 16. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö1

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu, annesini mutfakta yemek hazırlarken, kendisini ve ablasını odasında ders çalışırken, babasını ise masada bilgisayarda işlerini yaparken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Annem akşam yemeğini hazırlıyor. Davlumbazı açmak için parmağını uzatıyor. Babam genelde kardeşimin ödevlerini yaptırıyor. Ama bazen bilgisayarda işi çıkıyor. Bu da o günlerden biri. Kardeşim ise ödevlerini yapıyor. Ama ödev yapmaktan pek mutlu değil. Bende oturma odasında kardeşimin yanında kitap okuyorum.” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir.

“Dış mekân” temasının sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise; farklı sınıf seviyelerinde çocukların çizimlerinde yer verdikleri nesneler ve figürler görülmektedir. Dış mekan temasında üçüncü sınıf öğrencileri, çizimlerinde aile bireylerini ve dış mekan aktivitelerini betimlediklerinde; insan figürü (%45) ve ağaç (%18) gibi doğa öğelerinin oldukça yaygın olduğu görülmüştür. Çocuklar, aile üyelerinin dış mekan aktivitelerini ve doğa ile etkileşimlerini ön planda tutarak, cinsiyet rollerini daha geleneksel bir şekilde yansıtmaktadırlar. Ayrıca, masa (%18) ve oyuncak (%27) gibi öğeler de sıkça yer almıştır. Bu sınıf seviyesinde, çocukların çizimleri daha basit ve temel nesnelerle sınırlıdır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çizimlerinde, üçüncü sınıf

öğrencilerine göre daha çeşitli objeler görülmektedir. Örneğin, insan figürü (%23), bulut (%14) ve ağaç (%9) gibi doğa öğeleri dikkat çekmektedir. Ev eşyaları arasında masa (%14) ve sandalye (%9) gibi objeler yer almaktadır. Bu sınıf seviyesinde, çocuklar cinsiyet rollerini daha fazla detaylandırarak ve çeşitli objelerle zenginleştirerek ifade etmektedirler. Piknik örtüsü (%9) ve mangal (%5) gibi öğeler de çizimlerde yer almaktadır. Beşinci sınıf öğrencileri, çizimlerinde ev içi ve dışı aktiviteleri daha dengeli bir şekilde betimlemektedirler. Bu seviyede insan figürü (%14), bulut (%14) ve ağaç (%9) gibi doğa öğeleri öne çıkmaktadır. Ayrıca, masa (%5), sandalye (%5) ve tabak (%14) gibi öğeler de sıkça görülmektedir. Çocuklar, cinsiyet rollerini ve dış mekan aktivitelerini daha geniş bir perspektifle ve çeşitli objelerle ifade etmektedirler. Altıncı sınıf öğrencileri, çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitlilik göstermektedirler. Bu sınıf seviyesinde insan figürü (%18), ağaç (%14), bulut (%9) ve dağ (%5) gibi doğa öğeleri yaygındır. Ev eşyaları arasında masa (%9) ve sandalye (%9) gibi objeler yer almaktadır. Ayrıca, tabak (%14) ve örtü (%9) gibi piknik öğeleri de sıkça çizilmiştir. Çocuklar, cinsiyet rollerini ve dış mekan aktivitelerini daha karmaşık ve çeşitli öğelerle betimlemektedirler. Tablonun tamamı incelendiğinde; çocukların cinsiyet rollerine ilişkin ifadeleri, sınıf düzeyine göre belirgin farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri daha geleneksel ve basit ifadelerle cinsiyet rollerini yansıtırken, üst sınıflara doğru ilerledikçe bu ifadeler daha çeşitli ve detaylı hale gelmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, çizimlerinde daha fazla obje ve aktiviteyi betimlerken, altıncı sınıf öğrencileri ise daha karmaşık ve zengin ifadelerle cinsiyet rollerini ve dış mekan aktivitelerini yansıtmaktadırlar. Bu bulgular, çocukların yaşları ilerledikçe ve sosyal çevreleri genişledikçe, cinsiyet rolleri algılarının ve bu rollere dair ifadelerinin de çeşitlendiğini ve değiştiğini göstermektedir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun 3. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 17. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö9

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu babasını mangal başında, kardeşini babasına yardım ederken, annesini ve ablasını getirilen malzemeleri yerleştirirken, kendisini ise top oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Babam mangal yapıyor. Kardeşim babama yiyecekleri veriyor. Ablam masada oturuyor. Annem sofrayı hazırlıyor. Ben oyun oynuyorum.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun 4. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 18. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö18

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu annesini ve ablasını masayı hazırlarken, babasını mangal başında ateşi yellerken. Kendisini ve erkek kardeşlerini top oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Burada ben, abim ve ikizim basketbol oynuyoruz. Annem ile halam yiyecekleri hazırlıyor. Babam mangal yapıyor. Havanın sıcaklığından terledim.” (Ö18) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun 5. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 19. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö3

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu, babasını mangal başında annesini getirilen malzemeleri yerleştirirken, kendisini ve kardeşini top oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Annem piknik sofrasını kuruyor, babam ızgara yapıyor, ben ve kardeşim de birlikte top oynuyoruz. Kardeşimle ben top oynadıktan sonra anne ve babamıza yardım ediyoruz.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun 6. Sınıf düzeyinde örnek katılımcı resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 20. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö2

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu, evlerinin bahçesinde babasını mangal başında, annesini masayı hazırlarken, kendisini babasına yardım ederken, kardeşlerini oyun oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Kendimiz yaptığımız bahçeli evin önünde mangal-piknik yapıyoruz. Babam mangaldaki köftelere hava üflüyor. Bende onu izleyip yardım ediyorum. Kardeşlerim oyun oynuyorlar. Annemde masayı kuruyor.” (Ö2) şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde; alt sınıf öğrencileri (3. ve 4. sınıf) çizimlerinde daha basit ve belirgin rolleri betimlemektedirler. Örneğin, anneleri yemek yaparken veya temizlik yaparken, babaları çalışırken veya televizyon izlerken betimlemektedirler. Üst sınıf öğrencileri (5. ve 6. sınıf) ise çizimlerinde daha detaylı ve çeşitli rolleri betimlemektedirler. Örneğin, anneleri farklı ev içi aktiviteleri yaparken (yemek yapma, bahçe işleri), babaları ise daha çeşitli aktiviteler yaparken (mangal yapma, tamirat yapma) betimlemektedirler. Bu da öğrencilerin yaşları ilerledikçe cinsiyet rollerine dair algılarının daha detaylı ve karmaşık hale geldiğini gösterebilmektedir.

Araştırmada, “Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenen alt probleme yönelik veriler incelendiğinde; çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadelerinin cinsiyete göre değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin çizimlerinde ve kullandıkları objelerde gözlemlenmektedir. Aile ile vakit geçirilen alanlardan “iç mekân” temasına göre veriler incelendiğinde; kız öğrencilerin, çizimlerinde aile bireylerini ve ev içi aktiviteleri betimlemekte daha fazla detay ve çeşitli objeler kullandığı görülmüştür. Örneğin, insan figürü (%36) ve masa (%32) gibi ev içi öğeler oldukça yaygındır. Kız öğrenciler genellikle ailelerini ve ev içi aktiviteleri ön planda tutarak, cinsiyet rollerini daha geleneksel ve detaylı bir şekilde yansıtmaktadırlar. Kız öğrenciler ayrıca koltuk (%18), sandalye (%23) ve perde (%5) gibi ev eşyalarını da sıkça çizimlerine dahil ettiği görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise çizimlerinde daha az detay ve daha az çeşitli objeler kullandığı görülmüştür. İnsan figürlerine (%9) yer vermekle birlikte, ev içi eşyalar arasında masa (%9), sandalye (%5) ve televizyon (%5) gibi öğeler öne çıkmaktadır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere kıyasla daha az çeşitli ve daha az detaylı çizimler yaptığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin çizimlerinde, aile bireylerinin ev içi aktiviteleri daha basit ve genel hatlarıyla betimlenmektedir. Bu durumda çocukların cinsiyet rollerine ilişkin ifadeleri cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Kız öğrenciler, çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitli objeler kullanarak cinsiyet rollerini daha geleneksel ve zengin bir şekilde yansıtmaktadırlar. Erkek öğrenciler ise çizimlerinde daha az detay ve çeşitlilikle cinsiyet rollerini ifade etmektedirler. Bu bulgular, çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının ve ifadelerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kız öğrenciler, daha detaylı ve çeşitli öğelerle cinsiyet rollerini betimlerken, erkek öğrenciler daha basit ve genel ifadeler kullanmaktadırlar.

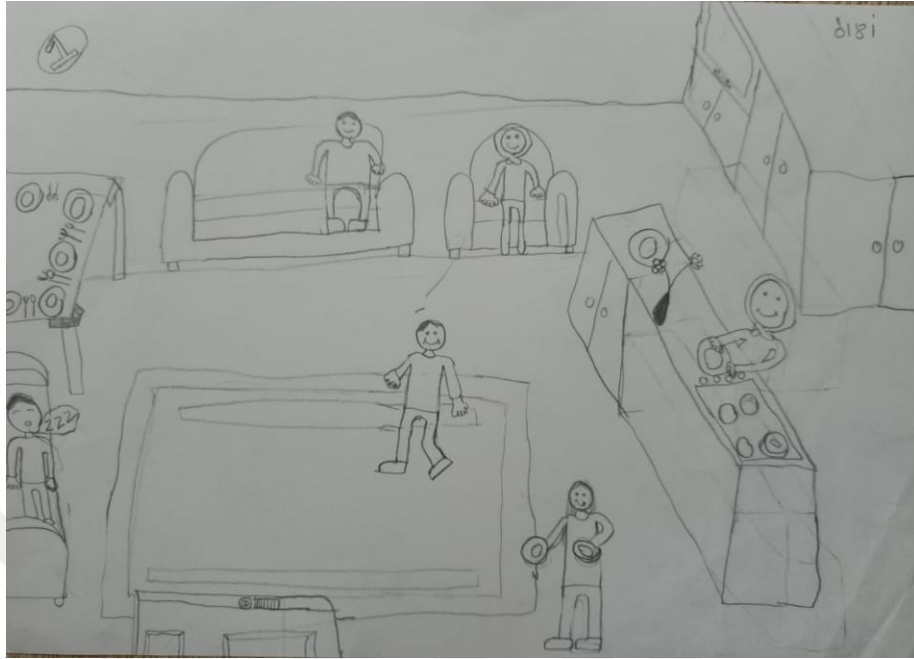
Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun kız öğrenci örnek resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 21. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö3

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu annesini, babasını ve kendini oturma odasındaki serili örtüye yemek hazırlığı yaparken, kardeşini ise oyuncaklarıyla oynarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Sofra kurulurken kardeşim oyuncaklarıyla oynuyor, ben ekmeği taşıyorum, babam çorbayı taşıyor ve annemde bardakları ve çatal kaşıkları taşıyor. Kardeşim oyuncaklarıyla oynarken ben, annem ve babam birlikte sofrayı kuruyoruz.” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “iç mekân” temalı konunun erkek öğrenci örnek resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 22. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö18

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının iç mekan konusunu annesini yemek hazırlarken, halasını ve babasını televizyon izlerken, kendisini halı üzerinde, abisini uyurken, ablasını masayı hazırlarken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Burada annem yemek yapıyor. Babam ile halam televizyon izliyor. Kardeşim tabakları masaya taşıyor. Ben ortalıkta koşuyorum. Abim uyuyor. Çok mutluyuz.” (Ö18) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temasına göre incelendiğinde ise; kız öğrenciler, dış mekan temalı çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitli objeler kullanmaktadır. Örneğin, insan figürü (%36) ve ağaç (%18) gibi doğa öğeleri oldukça yaygındır. Kız öğrenciler, doğa ile ilgili öğeleri ve dış mekan aktivitelerini daha detaylı bir şekilde yansıtarak cinsiyet rollerini ifade etmektedirler. Ayrıca, bulut (%9), güneş (%18) ve ot-çiçek (%9) gibi doğa öğeleri de kız öğrencilerin çizimlerinde sıkça yer almaktadır. Ev eşyaları arasında masa (%18) ve sandalye (%9) gibi objeler de dikkat çekmektedir. Piknik öğeleri arasında örtü (%23) ve mangal (%18) gibi objeler de yer almaktadır. Bu bulgular, kız öğrencilerin cinsiyet rollerini doğa ve dış mekan aktiviteleri üzerinden detaylandırarak ifade ettiklerini göstermektedir. Erkek öğrenciler

ise çizimlerinde daha az detay ve daha az çeşitli objeler kullanmaktadırlar. İnsan figürlerine (%9) yer vermekle birlikte, doğa öğeleri arasında ağaç (%5), bulut (%5) ve güneş (%5) gibi öğeler öne çıkmaktadır. Erkek öğrenciler, doğa öğeleri ve dış mekan aktivitelerini daha basit ve genel hatlarıyla betimlemektedirler. Ev eşyaları arasında masa (%5) ve sandalye (%9) gibi objeler yer almaktadır. Piknik öğeleri arasında mangal (%5) ve sepet (%5) gibi objeler öne çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin çizimlerinde, aile bireylerinin dış mekan aktiviteleri daha basit ve sınırlı sayıda objeyle betimlenmektedir. Dolayısıyla kız öğrenciler, çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitli objeler kullanarak cinsiyet rollerini daha zengin ve detaylı bir şekilde yansıttığı görülmüştür. Erkek öğrenciler ise çizimlerinde daha az detay ve çeşitlilikle cinsiyet rollerini ifade etmektedirler. Bu bulgular, çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının ve ifadelerinin, cinsiyetlerine göre belirgin şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kız öğrenciler, daha detaylı ve çeşitli öğelerle cinsiyet rollerini betimlerken, erkek öğrenciler daha basit ve genel ifadeler kullanmaktadırlar. Bu, çocukların cinsiyet rollerine ilişkin ifadelerinin, cinsiyetlerine göre nasıl şekillendiğini ve değiştiğini göstermektedir.

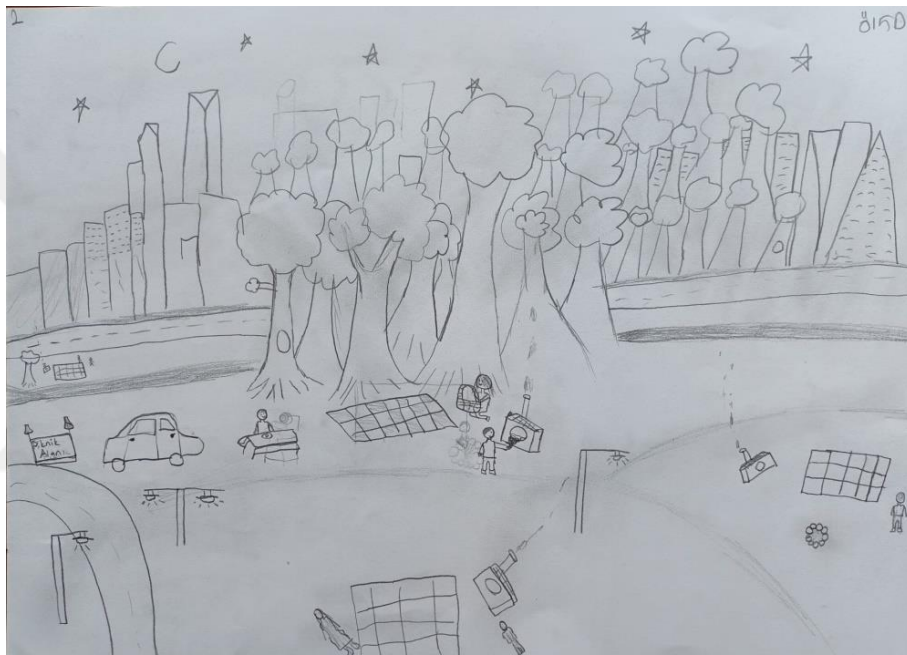
Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun kız öğrenci örnek resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 23. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö19

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu annesini ve kardeşlerini masada otururken, babasını kediye beslerken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Resimde babaannemlerin köyündeyiz. Evin bahçesinde ailecek piknik yapıyoruz. Babam, annem ve ablam çay içiyor. Ben ile kardeşim meyve suyu içiyoruz. Babam kediye ekmek vermek için kalkıyor. Evin karşısındaki duvarın arkasında da ağaçlar ve meyve ağaçları var.” (Ö19) şeklinde ifade etmiştir.

Aile ile vakit geçirilen alanlar “dış mekân” temalı konunun erkek öğrenci örnek resmi ve katılımcının ifadeleri şu şekildedir:



Şekil 24. BİLSEM Öğrenci Çalışması, Ö15

Bu çizimde öğrenci, “aile ile vakit geçirilen alanlar” temasının dış mekan konusunu, piknik alanında babasını mangal başında, annesini getirilen malzemeleri yerleştirirken, kendisini yemek yerken çizmiştir. Öğrenci çizimini; “Ailem ile bir gün geceleyin pikniğe çıkıyoruz. Annem sepetteki yiyecekleri çıkarıp çay içiyor. Babam mangal yapıyor. Ben yemek yiyip etrafa bakıyorum.” (Ö15) şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin genel ifadeleri cinsiyete göre incelendiğinde; kız öğrenciler genellikle ev içi aktiviteleri ve bakım görevlerini betimlemektedirler. Annelerini yemek yaparken, temizlik yaparken ve kardeşlerine bakarken çizerken, kendilerini de bu aktivitelerde yer alırken ifade etmişlerdir. Erkek öğrenciler ise daha çok dış mekân aktivitelerini ve aktif rolleri betimlemektedirler. Babalarını çalışırken,

mangal yaparken veya tamirat yaparken çizerken, kendilerini de bu aktivitelerde yer alırken betimlemektedirler. Erkek çocukları, toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak daha aktif ve dışa dönük aktivitelerle meşgul olarak kendilerini ifade etmektedirler. Bu bulgular, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollere ilişkin algılarını çizimlerinde nasıl yansıttıklarını ve bu algıların yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiğini resimlerine yönelik ifadeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırma, BİLSEM’de öğrenim gören 9-12 yaş grubu öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rolleri algılarının resimlerine nasıl yansıdığını ve bu algıların yaşa, cinsiyete ve sanatsal ifade tarzına bağlı olarak nasıl değiştiğini göstermektedir. Kız öğrencilerin tanımladığı ev içi görevler ve bakım sorumlulukları, çocukların bakış açılarında toplumsal cinsiyet rollerinin ne kadar yaygın olduğunu ve bu algıların ailelerinde gördükleri roller tarafından nasıl şekillendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, erkek öğrenciler tarafından değinilen dış mekan etkinlikleri ve aktif rollere ilişkin açıklamalar, toplumsal cinsiyet stereotiplerinin ne kadar erken dönemde özümsemişliğini göstermektedir.

Bu bulguların çoğunluğu bu alanda daha önce yapılan araştırmalarla uyumludur. Örneğin Meyer (2013)’in üzerine yaptığı araştırma, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin öğrencilerin cinsiyetle bağlantılı önyargılarını etkili bir şekilde azalttığını göstermiştir. Benzer şekilde, Kimmel (2000), cinsiyet eşitliği eğitim programlarının öğrencilerin cinsiyet normlarına ilişkin algılarını nasıl değiştirdiğini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, cinsiyet eşitliği odaklı öğretim stratejilerinin etkililiğini vurgulamakta ve bu literatür bulgularını desteklemektedir. Bulgular aynı zamanda Butler (1990)’in edimsel cinsiyet teorisiyle de ilişkilendirilebilir. Butler (1990), tekrarlanan eylem ve söylemlerin cinsiyeti şekillendirdiğini öne sürmektedir. Çocukların yaptığı çizimler, ebeveynlerini farklı rollerde göstererek cinsiyetin icracı yönünü ve bu rollerin günlük etkileşimlerde nasıl tekrarlandığını vurgulamaktadır.

Bulgular çiz ve anlat yönteminin cinsiyet rollerini tasvirinin mevcut literatürdeki bulgularla tutarlı olduğunu göstermektedir. Çünkü çocukların resimleri, onların sosyal standartlara ve cinsiyet kavramlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır (Goodenough, 1963). Maccoby ve Jacklin (1974) tarafından öne sürülen cinsiyet farklılıkları, erkeklerin dışarıdaki faaliyetleri ve aktif rolleri, kızların ise içerideki faaliyetleri ve bakım görevlerini gösteren resimlerle desteklenmektedir. Bu sonuçlar, çocuk resimlerinin cinsiyet rollerini nasıl yansıttığını ve bu rollerin çocukların kendilerine ve çevrelerine bakış açılarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Araştırmada analiz edilen çizimler, çocukların bu şemaları nasıl içselleştirdiklerini ve günlük

yaşamlarında nasıl ifade ettiklerini göstermektedir. Bu bulgular, insanların cinsiyetle ilgili bilgilerini düzenleyen şemalar geliştirdiğini ve bu şemaların cinsiyet rollerini ve beklentilerini nasıl algıladıklarını etkilediğini savunan Sandra Bem (1981), tarafından geliştirilen cinsiyet şeması teorisiyle tutarlı olarak görülmektedir.

Araştırmanın bulguları ayrıca cinsiyet ve yaşın insanların cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilediğini de ortaya koymaktadır. Üçüncü sınıf düzeyi öğrenciler cinsiyet normlarını yansıtan daha basit terimler kullanırken, altıncı sınıf düzeyi öğrencileri daha karmaşık ve incelikli bir dil kullanmaktadır. Bu durum Alakuş ve Mercin'in (2009) ortaya koyduğu, çocukların cinsiyet rollerine ilişkin algılarının, kendi bilişsel ve sosyal gelişimlerinin hem değişip hem de geliştiğini öne süren teoriyle benzerlik göstermektedir.

Sosyo-demografik özelliklerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşler üzerindeki etkisi konusunda da önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerini daha zengin, daha karmaşık, daha fazla ayrıntıya ve çeşitli öğelere yer vererek tasvir etmeleri nedeniyle bu rolleri daha fazla özümstedikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin daha basit ve geniş terimler kullanmalarından da anlaşılabileceği üzere toplumsal beklentilere uygun rollerle daha sınırlı bir ifade biçimi edindikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, Eryılmaz (2020)'in ortaya koyduğu, insanların davranışlarının ve ifade biçimlerinin cinsiyet rollerini yansıttığı yönündeki teoriyi desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli sonuçları bulunmaktadır. Çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin anlayışlarını genişletmek ve dengelemek için ebeveynlerin ve eğitimcilerin yaklaşımlarında daha bilinçli olmaları gerekmektedir. Örneğin; kızların hem ev içi hem de açık hava etkinliklerine tam olarak katılmalarının teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Erkek çocuklara ayrıca bakım ve ev sorumlulukları da öğretilmelidir.

Örneklemin yalnızca belirli bir yaş aralığındaki çocuklardan oluşması ve verilerin çizimlerle ve ifadelerle sınırlı olması bu çalışmanın sınırlılıklarıdır. Gelecekte bu konu ile ilgili yapılabilecek olan araştırmalara, farklı yaş gruplarındaki çocuklar ve çeşitli veri toplama teknikleri (anket, görüşme gibi) dahil edilebilir. Ayrıca, çeşitli kültürel bağlamlarda yürütülen araştırmalar, toplumsal cinsiyet rollerindeki kültürel farklılıkların ve yakınlaşmaların anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Özetle bu çalışma, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kavramlarının onlara nasıl yerleştğine ve bu fikirlerin öğrenme bağlamlarına nasıl yansıdığına ilişkin bilgilerimize önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Çocuklara hem ev içi hem de açık hava etkinliklerinde çeşitlilik sunulmalı ve eğitimde cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için her iki cinsiyetin de çeşitli roller oynayabileceğı öğretilmelidir. Bu öğrenme alanlarının genişletilmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen önemli bir çalışma adımı olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmada, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarının görsel sanatlar yoluyla nasıl ifade edildiği ve bu algıların çeşitli faktörlere bağlı olarak nasıl şekillendiği incelenmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin toplum tarafından belirlenen kadın veya erkek davranış kalıplarını nasıl benimsediğini ve sergilediğini ifade etmektedir. Bu roller, kültürel, sosyal ve ekonomik faktörler tarafından şekillendirilerek, bireylerin yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Sanat eğitimi, bireylerin bu rolleri nasıl algıladığını ve ifade ettiğini anlamak için önemli bir araç olarak görülmüştür. Bu bağlamda, çocukların resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarını incelemek, onların bu rolleri nasıl içselleştirdiklerini ve toplumsal beklentilere nasıl tepki verdiklerini anlamak açısından değerli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerini nasıl yansıttıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin resimlerinde yer alan temalar ve objeler incelenmiş, cinsiyet rolleri algılarının yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, sanat eğitimi kapsamında çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının nasıl yönlendirilebileceği ve bu konudaki farkındalıklarının nasıl artırılabilirceği incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan “Aile ile birlikte en çok vakit geçirilen alanlar” ana teması çerçevesinde, çocukların resimlerinin incelenmesi ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, resimlerin ev içi ve ev dışı temasına bağlı olarak çizilen ortama göre dağılımı analiz edilmiştir. Araştırmanın temel bulguları, çocukların resimlerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin belirgin kalıplar olduğunu göstermektedir. Bu kalıplar, kız ve erkek öğrencilerin çizimlerinde ortaya çıkan kategoriler ve kodlar üzerinden detaylandırılmıştır. Kız öğrenciler genellikle ev içi aktiviteleri ve bakım görevlerini betimlerken, erkek öğrenciler daha çok dış mekan aktiviteleri ve aktif rolleri resmetmişlerdir. Örneğin, kız öğrenciler resimlerinde annelerini yemek yaparken, temizlik yaparken ve kardeşlerine bakarken

çizerken, kendilerini de bu aktivitelerde yer alırken ifade etmişlerdir. Erkek öğrenciler ise babalarını çalışırken, mangal yaparken veya tamirat yaparken çizerken, kendilerini de bu aktivitelerde yer alırken betimlemişlerdir. Bu bulgular, çocukların toplumsal cinsiyet rollerini ve bu rollere ilişkin algılarını çizimlerinde nasıl yansıttıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırma, çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının nasıl şekillendiğini ve değiştiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü sınıf öğrencileri daha geleneksel ve basit ifadelerle cinsiyet rollerini yansıtırken, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri çizimlerinde daha fazla obje ve aktiviteyi betimlemekte, altıncı sınıf öğrencileri ise daha karmaşık ve zengin ifadelerle cinsiyet rollerini ve aile içi aktiviteleri yansıtmaktadır. Bu bulgulara göre, çocukların yaşları ilerledikçe ve sosyal çevreleri genişledikçe, cinsiyet rolleri algılarının ve bu rollere dair ifadelerinin de çeşitlendiği ve değiştiği söylenebilir. Ayrıca çocukların resimlerinde ev ve mobilya öğeleri, doğa ve piknik öğeleri gibi çeşitli objeler kullanarak cinsiyet rollerini betimledikleri ve bu rollerin cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Örneğin, kız öğrenciler çizimlerinde daha fazla detay ve çeşitli objeler kullanarak cinsiyet rollerini daha zengin ve detaylı bir şekilde yansıtırken, erkek öğrenciler daha basit ve genel ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgular, çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının ve ifadelerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarının, görsel sanatlar yoluyla açıkça ifade edilebildiğini ve bu algıların çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak çocukların cinsiyet rollerine ilişkin algılarının, eğitim süreçleri ve aile ortamlarıyla şekillendiği ve bu algıların zaman içinde değişime uğrayabileceği söylenebilir. Bu nedenle, sanat eğitimi kapsamında çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının doğru yönlendirilmesi ve bu konudaki farkındalıklarının artırılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarının görsel sanatlar yoluyla açıkça ifade edilebildiğini ve bu algıların çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri ve sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalar için veriler sunmaktadır. Ayrıca, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarının, eğitim süreçleri ve aile ortamlarıyla şekillendiği ve bu algıların zaman içinde değişime uğrayabileceği görülmektedir. Bu nedenle, sanat eğitimi

kapsamında çocukların cinsiyet rollerine dair algılarının doğru yönlendirilmesi ve bu konudaki farkındalıklarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla, eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının önemi, bu araştırmanın bulgularıyla bir kez daha vurgulanmaktadır. Sanat eğitimi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpları sorgulamalarına ve alternatif bakış açıları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, görsel sanatlar derslerinde toplumsal cinsiyet eşitliği konularına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin bu konuda daha bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Eğitim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve cinsiyet rollerine ilişkin farkındalığı artıracak şekilde gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Özellikle sanat eğitimi alanında, öğrencilerin farklı cinsiyet rollerini keşfetmelerine ve bu rolleri sanatsal ifadelerinde kullanmalarına olanak tanıyan bir yaklaşım benimsenmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirilmeleri ve bu konuda eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilere cinsiyet eşitliği konusunda rehberlik edebilmeleri ve bu konuyu derslerine entegre edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir.

Ailelerin toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde büyük bir rolü olduğu göz önüne alındığında, ailelerin de bu konuda bilinçlendirilmesi ve çocuklarının cinsiyet eşitliği anlayışını desteklemeleri için yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda aile eğitim programları ve seminerler düzenlenebilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmak amacıyla, öğrencilerin görsel sanatlar derslerinde bu konuya odaklanan projeler ve çalışmalar yapmaları teşvik edilmelidir. Öğrenciler, cinsiyet rollerini sorgulayan ve eşitliği teşvik eden sanat eserleri üreterek bu konuda daha derin bir anlayış geliştirebilirler.

Eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmen eğitimlerinin artırılması ve ailelerin bilinçlendirilmesi gibi adımlar, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için atılacak önemli adımlar olarak görülmektedir. Bu sayede, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıpların kırılması ve daha eşitlikçi bir toplumun inşası mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abacı O. (2006). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Abacı, O. (2005). *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Vedat Özsoy (Ed.), *Çocuğun Sanatsal Gelişimi İçinde*, Ankara: Varan.
- Açıkgöz, S. (2009) *İlköğretim okullarında öğrenim gören bedensel engelli öğrencilerin resimlerinin sanatsal gelişim aşamaları yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Akkurt, S. & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Alakuş, A. O. & Mercin, L.(2009). *Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alle-Corliss, L. & Alle-Corliss, R. (1999). *Advanced Practice in Human Service Agencies-Issues, Trends and Treatment Perspectives*. USA: Wadsworth Publishing.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı Ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma Ve Rehberlik İhtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378.
- Arıcı, B. (2006). Resim, Psikoloji Ve Çocuğun Dünyasında Resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataman, A. (1997). Türkiye'de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, S. 22- 23.
- Ataman, M. (2009). "Feminizm: Geleneksel Uluslararası İlişkiler Teorilerine Alternatif Yaklaşımlar Demeti". *Alternatif Politika, Cilt. 1, Sayı:1*, ss.1-41
- Aydoğdu, F. (2017). *Çocuk Gelişimi 1-2 (2. kitap)*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Babadoğan, C. (1996). Sorgulayıcı Öğretim Kuramına Göre Sınıf İçi Etkinlikler Nasıl Desenlenmelidir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 29:1 ss.111-119.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başal, H. A. (2004). *Ana Baba Yoksunluğunun Çocukların Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp Yargılarının ve Cinsiyet Kimliklerinin Gelişimleri Üzerine Etkisi*. XII. Eğitim Kongresi Bildiriler, Sayı 2, s. 827-852.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişimi Psikolojisi* (Çev.: O. Gündüz.). Kaknüs Yayınları.
- Bem, S. L. (1974). "The Measurement of Psychological Androgyny". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88 (4), 354-364.
- Bem, S. L. (1983). Gender Schema Theory and Its Implications For Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8(4), 598-616.

- Berk, L.E. (2013). *Bebekler Ve Çocuklar*. (Çev. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller*. (Çev: Kader Ay). İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Biddle B. J. (1979). *Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. London. Academic press
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 66-78.
- Broudy, H. S. (1983). *The Role Of Imagery In Learning*. Los Angeles: Getty Publications.
- Bulut Ş. (2007). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çizgisel gelişimlerine etki eden sosyo-ekonomik faktörler*. Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Burke, P. J., Stets, J. E. & Pirog-Good, M. A. (2017). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Burr, V. (2002). *Gender and social psychology*. New York: Taylor and Francis.
- Buss. D. M. (1995). Psychological Sex Differences: Origins Through Sexual Selection. *American Psychologist*, 50 (3), 164-168.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106 (4), 676-713.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Clark, G. (1997). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. Merrill.
- Clark, G. & Zimmerman, E. (2004). *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*. Teachers College Press.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram Ve Uygulamalar*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkun Onan, B. (2005). *Sanat eğitimi yöntemleri/yeni yaklaşımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In K. A. Heller, Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 81-93). Elsevier Science.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çitil, M. & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.

- Dağlıoğlu, E.H. & Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Belirlenmesinde Öğretmen Ve Aile Görüşleri İle Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453.
- Danış E. D. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Estetik Beğenin Geliştirilmesinde Materyal Kullanımının Yeri, Önemi Ve Uygulanması*. E. Yolcu 83 (Editör). 2.Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, 8-10 Nisan 2010, Çanakkale, Bildiriler içinde (s.86-95). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Daşdemir, A. (2021). *Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültürün bilsem öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katkısı*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Delisle, J. R. (1985). *Gifted Children Speak Out*. New York. Walker and Company.
- Diken, H. İ. (2021). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, O. & Öztürk, D. (2016). Analysis Of Attitude Of Secondary Grade Students Towards Visual Arts Course According To Various Variables. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 3(3), 1-7.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and Through Art*. United States of America: Getty Publications.
- Dökmen, Z. Y. (2015). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Eagly, A. H. (1997). *Sex Differences In Social Behavior: A Social-Role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. & Wood, W. (2012). Social Role Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 458-476).
- Eagly, A. H., Wood, W. & Diekmann, A.B. (2000). Social Role Theory Of Sex Differences And Similarities: A Current Appraisal. Eckes, T. ve Trautner, H. M. (Eds.), *The Developmental Social Psychology of Gender, Mahwah*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 123-160.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çalışılabilir? C. Ü. *Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 83-88.
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Temel Kavramları*. Ankara: CEİD Yayınları.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ersevimi, İ. (2010). *Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri*. İstanbul. Assos Yayınları.
- Eryılmaz, S. (2020). Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Kadın Sağlığı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 5-13.
- Etike, S. (1995). *Sanat Eğitimi Yazıları*. Ankara: 1. Baskı, İlke Kitabevi Yayınları.
- Eylen, B. (2014). Cinsel Gelişim. *İçinde, Ersin Altıntaş (Ed.), Gelişim Ve Öğrenme* (S. 68-76). Akınoğlu Matbaacılık.
- Fast, I. (1990). Aspects of Early Gender Development: Toward A Reformulation. *Psychoanalytic Psychology*, 7 (Suppl.), 105-117.
- Feldhusen, J. F. (1986). A Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 112-127). Cambridge University Press.
- Franzoi, S. L. (2006). *Social Psychology* (4th Ed.). New York: McGraw Hill.

- Freeman, J. (2000). Children's Talent In Fine Art and Music- England. *Roeper Review*. Jan. Vol.22 (2), 98-101.
- Fromm, E. (1997). *Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları*. *Greatness and Limitations of Freud's Thought*. (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Arıtan Say Yayınları.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Geçen, F. (2018). Çocuğun Gelişim Basamaklarına Göre Figürleri Ele Alma Biçimleri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10 (5), 60-83.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Goodenough, J. B. (1963) Magnetism and the Chemical Bond. *Interscience Monographs on Chemistry*, Vol. I, John Wiley, New York 1-385.
- Gökbulut, N. (Haziran 1997). *Sanat eğitimi programları*. Sanat Aylık Güzel Sanatlar Gazetesi, s. 31, Ankara: Birleşmiş Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği Yayınevi.
- Gökçay, G. & Akça, D. (2020). Kafkas Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi Jinekoloji Polikliniğine Başvuran Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kafkas Journal of Medical Sciences*, 10(2), 81-90.
- Gözütok, F., Toraman, Ç. & Erdol, A. T. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin (TCEÖ) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048. Doi: 10.17051/İlkonline.2017.330240.
- Güldü, Ö. & Kart, M. E. (2009). Toplumsal Cinsiyet Roller ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(03), 97-116.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Konumlandırılışı: 'Kinder' Reklam Filmleri Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi | Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1(38), 75-89.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürtuna, S. (2003). *Çocuk ve Sanat Eğitimi*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk Resimleri Analizi Ve Psikolojik Resim Testleri: Çocuklar Ve Yetişkinler İçin* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haslam, S. A. (2001). *Psychology In Organizations: The Social Identity Approach*. London: Sage Publications.
- Helgeson, V. S. (2012). *The Psychology Of Gender (4 Ed.)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Hetland, L. & Winner, E. (2004). *Studio Thinking: The Real Benefits Of Visual Arts Education*. Teachers College Press.
- Hilton, J. L. & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review Of Psychology*, 47(1), 237-271.
- Hurwitz, A. & Day, M. (1995). *Children and Their Art. Methods For The Elementary USA*: Harcourt Brace & Company, Harcourt Brace College Publishers.
- IKSV. (2014). *"Türkiye'de Sanat Eğitimi Yeniden Düşünmek"*, İstanbul Kültür Sanat Vakfı 2014 Raporu (Erişim Tarihi: 02.02.2024 (<http://cdn.iksv.org/media/content/files/TurkiyedeSanatEgitiminiYenidenDusunmek.pdf>.)

- İmançer, D. (2006). *Toplumsal Cinsiyet Oluşumuna İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar*, Dilek İmançer (Ed.) Medya ve Kadın, Ankara: Ebabil Yayınları.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2012). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk Ve Ergen Gelişimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyet Önyargıları İle Oyuncak Seçimi Ve Ebeveynlerin Buna Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 651-654.
- Johannesen-Schmidt, M. C. & Eagly, A. H. (2002). Another Look At Sex Differences In Preferred Mate Characteristics: The Effects Of Endorsing The Traditional Female Gender Role. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 322–328. doi:10.1111/1471-6402.t01-2- 00071.
- Kalaycı, E. (2019). Sosyal Hizmet Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ve Sürdürülebilir Kalkınmanın Değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(66).
- Kavuncu, A. N. (1987). *Bem cinsiyet rolü envanteri'ni türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. Bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kehnemuyi, Z. (1977). *Çocuğun Resim Eğitimi*, İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Kındap, S. (2005). Çocuk Çizimlerinde Temsil Ve İfade: Doğrusal Ve Doğrusal Olmayan Gelişim. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 25-43.
- Kırıçoğlu O. T. (2015). *Sanat, Kültür Yaratıcılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kimmel, M. S. (2000). *The Gendered Society*. Oxford University.
- Kohlberg, L. (1995). *Moralstufen Und Moralerwerb: Der Kognitiv-Entwicklungstheoretische Ansatz*. In W. Althof (Ed.), *Lawrence Kohlberg: Die Psychologie Der Moralentwicklung*. (Pp. 123-174). Frankfurt A. M.: Suhrkamp (Orişinal Work Published İn 1976).
- Koray, M. (2011). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Cinsiyet Eşitliği Politikaları. *Çalışma ve Toplum*, (2), 13-54.
- Kösebey, A. E. (2002). *Küçük Yaşlarda Başlanması Gereken Sanat Eğitiminin Önemi*, S.E. Sempozyumu. Ankara. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- KSGM, (2001). *CEDAW, Kadına Karşı Her Türölü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve İhtiyari Protokol*. Ankara: TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını.
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex Role Concept of Two and Three Year Olds. *Child Development*, 49, 445-451.
- Levent, F. & Kansu Çelik, F. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitime İlişkin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 750-785. <https://doi.org/10.26466/opus.581375>
- Lindsey, L. L. (2015). *Gender Roles: A sociological perspective* (6. Press). New York: Taylor and Francis.
- Lips, H. M. (2001). *Sex&Gender: An Introduction*. Mayfield Publishing Company.
- Lowenfeld, V. (1969). *Your Child and His Art*. Usa: Tenth Printing.
- Maccoby, E. E. ve Jacklin, C. N. (1978). *The Psychology of Sex Differences:—Vol. II: Annotated Bibliography* (Vol. 2). Stanford University Press.
- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. Nobel Tıp Kitabevleri.

- McWhirter, J. M., Collins, M., Bryant, I., Wetton, N. M. & Bishop, J. N. (2000). Evaluating 'Safe In The Sun', A Curriculum Programme For Primary Schools. *Health Education Research*, 15 (2), 203-217.
- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*, Ankara. Milli Basımevi.
- MEB, (2005). *Öğretim Programları, Yeni Öğretim Programları Ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı*. TTKB.
- MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Sayı: 30471.
- MEB, (2023). *Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Ve Yerleştirme Kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25210631_20232024bilimvesanat_merkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Nielsen, J. M. (1990). *Sex And Gender In Society; Perspectives On Stratification*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Onan, M. (2005). *Sanat Eğitimi Üzerine Düşünceler*. Ankara: Sanat Yayınları.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm*, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 4.Baskı.
- Öngen, B. & S. Aytaç. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları Ve Yaşam Değerleri İlişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Özenç, M. E. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliği Ve Tarihçesi*. Sanat Dünyamız. 147.
- Passow, A. H. & Rudnitski, R. A. (1993). *The Gifted And Talented: Their Education And Development*. Allyn And Bacon.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Perle, J. & Waguespack, A. (2011). *Gender Schema Theory*. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia Of Child Behavior And Development* (Pp. 690-691): Springer.
- Ridgeway, C. L. & Correll, S. J. (2004). *Unpacking The Gender System: A Theoretical Perspective On Gender Beliefs And Social Relations*. *Gender & Society*, 18(4), 510-531.
- Roland, C. (2006). Young In Art A Developmental Look At Child Art. Erişim Tarihi: 24.02.2024 [Http://Www.Artjunction.Org/Young_In_Art.Pdf](http://Www.Artjunction.Org/Young_In_Art.Pdf) Adresinden Erişildi.
- Ryle, R. (2012). *Questioning Gender (A Sociological Exploration)*, London: Sage
- San Bayhan, P. & Artan, G. (2011). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi . *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)* , 15 (1) , 215-226 . DOI: 10.1501/Egifak_00000000828
- Sancar S., Acuner, S., Üstün İ. & Bora, A. (2006). “Cinsiyet Eşitsizliği Bir Kadın Sorunu Değil Toplumun Sorunudur”, UNDP-Kalkınma Ve Demokratikleşme Projelerinde Cinsiyet Eşitliği Hedefinin Gözetilmesi Eğitimi, 2005-2006, UNDP, İstanbul.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (13. Basımdan Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Saranlı, A. G. (2015). *Cinsel Gelişim Teorileri. İçinde, İ. Artan (Ed.), Cinsel Gelişim Ve Eğitim Kitabı* (S. 32-45). Hedef Yayıncılık.
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Schmitt, D. P. (2003). Are Men Universally More Dismissing Than Women? Gender Differences In Romantic Across 62 Cultural Regions. *Personal Relationships*, 10 (3), 307-333.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde Resim-İş Eğitimi*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.
- Sleeter, C. & Grant, C. (1988). An Analysis Ofmulticultural Research In The United States. *Harvard Educational Review*, 57(4),421-445.
- Smith, B. (2007). *The Psychology Of Sex And Gender*. Pearson Education.
- Smith, J. L. & Thomas, M. B. (2017). *Social Roles: History And Relevance*. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Eds.), *The Encyclopedia Of Group Processes & İntergroup Relations* (Pp. 1-5). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1981). "Androgyny Reconsidered: Gender, Personality, And Psychological Well-Being". *Journal Of Personality And Social Psychology*, 40(5), 870-880.
- Sugur, S. (2006). *Toplumsal Yaşamda Kadın, Toplumsal Cinsiyet*. G. Yaktıl (Ed.). Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Şener, G. (2018). "Şema Öncesi Dönem Çocuklarının (4-7 Yaş) Okul Temalı Resimlerine İlişkin Yorumlamalar". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 31-42.
- Şişman, M. & Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, T. (1994). *Ortaokul III. sınıf kız öğrencilerin cinsiyet rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Taylı, A. (2014). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. Editör Eroğul, A. R. Çeçen & Yurtal, F., Eğitim Psikolojisi. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering The Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Türk Tabipleri Birliği Kadın Hekimlik ve Kadın Sağlığı Kolu, (7 Mart 2008). *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Sağlık Raporu*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği.
- UNESCO (2000). *Gender Sensitivity, Module 5*. France: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001304/130428e.pdf> adresinden 02 Haziran 2024 tarihinde alınmıştır.
- Unger, R. & Crawford, M. (1992). *Women And Gender*. New York: McGraw Hill.
- UNICEF, (2022). *Gender Equality*. <https://www.unicef.org/gender-equality>, 02.06.2024.
- Ülgen, C. (2020). *T.C Anayasası*. ANKARA: Beta Basım Yayım.
- Ünal, G. (2004). Bir Grup Üniversiteli Gençte Çekingenlik, Aleksitimi ve Benlik Saygısının Değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7, 215-222.
- Ünlü, D. G. (2018). *Kişilerarası iletişim sürecinde toplumsal cinsiyet kimliğine ilişkin kalıpyargıların belirlenmesi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Vatandaş, C. (2007). *Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı*. Sosyoloji Konferansları, 1(35), 29-56.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Whitley, B. E. (1983). Sex Role Orientation And Self-Esteem: A Critical Meta-Analytic Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (4), 765-778.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. Basic Books.
- Winner, E. & Martino, G. (2003), *Artistic Giftedness*. Collangelo, N., DAVIS, G., A. (Editors). Handbook of Gifted Education. United States Of America: Ally and Bacon.
- World Health Organization [WHO] (1998). *Gender and health: Technical Paper*. World Health Organization Publishing.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yavuzer, H. (2007). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna... Çocuk Psikolojisi*, (30. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Resimleriyle Çocuk: Resimleriyle Çocuğu Tanıma*, (15. Baskı). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikoloji*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. T. (2011). *Cinsel Gelişim. İçinde, M. E. Deniz (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim kitabı* (s. 291-323). Maya Akademi.
- Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması aile, okul ve arkadaş etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Bilgi Formu ve Uygulama Kısım

KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
Cinsiyetiniz	Kız	Erkek	
Yaşınız			
Anne Meslek			
Baba Meslek			
Anne-baba medeni durum?	Birlikte	Ayrı	
Kardeş sayısı (Kendiniz Dahil)			
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul		
	Ortaokul		
	Lise		
	Üniversite (Ön-Lisans-Doktora)		
	Diğer		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul		
	Ortaokul		
	Lise		
	Üniversite (Ön-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora)		
	Diğer		

UYGULAMA KISMI

Sevgili öğrenciler; sizlerden aşağıdaki konularla ilgili verilen resim kağıtlarına 2 tane resim çizmenizi ve çizdiğiniz resimleri anlatmanızı bekliyorum.

- 1) Akşam okul-ış çıkışı eve geldiğinizde bütün ailenin bir arada olduğu zaman dilimini resmediniz.
- 2) Hafta sonu ailenizle beraber ev dışında (piknik yeri, bahçe, park) geçirdiğiniz bir gününüzü resmediniz.
- 3) Bu resimlerde neler çizdiniz lütfen anlatınız.

Ek 2. Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
30.01.2024	02	01-65

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Vekili Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ Başkanlığında toplandı.

KARAR 02.31- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 08.01.2024 tarih ve 382120 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Resimlerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Merve EKİZ KAYA Güliden GÜVEN (Temel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İzinli)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Vekili
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Ek 3. Valilik İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-97975906
Konu : Anket Çalışma İzni

01/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 01/09/2023 tarihli ve E-27001677-44-82643424 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 29.02.2024 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 07.02.2023 tarihli ve E-56314351-044-395851 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülden GÜVEN'in hazırlamış olduğu "Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Resimlerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi " konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (d) yazı ve ekleri komisyonumuzca incelenmiştir.

Söz konusu anketin, İlgi (a) Genelge gereği, Tokat Merkez Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurunuza arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Harun KAZEZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak (1 sayfa)
2- Gaziosmanpaşa Ün. Rektörlüğü Yazısı ve Yazı Ekleri
(28 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Ek 4. Anket Çalışma İzni

Tarih ve Sayı: 07.03.2024-409108



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-98197943
Konu : Anket Çalışma İzni
Güliden GÜVEN

05.03.2024

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)' nün
07.02.2024 tarihli ve E-56314351-044-395851 sayılı yazısı.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Güliden GÜVEN'e ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makam Onay'ı (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f5fd-3778-3f61-8cd3-683a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı

Kişisel Bilgiler

İletişim Bilgileri

Öğrenim Bilgileri

İş Deneyimi
