

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET
EŞİTLİĞİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ
(1924-2024)**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Merve Nur CEYHAN**

**Danışman
Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ**

TEMMUZ 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sosyal Bilgilerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitiminin Tarihsel Dönüşümü (1924-2024)” başlıklı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. Ayrıca bu çalışmanın hazırlanmasında yapay zeka araçlarından; metinlerin dil bilgisi, yazım ve anlatım açısından gözden geçirilmesi ve araştırma sürecinde fikir geliştirilmesi amacıyla yararlanılmıştır.

Merve Nur CEYHAN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Sosyal Bilgilerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
Eğitiminin Tarihsel Dönüşümü (1924-2024)

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasına a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön Söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 142 sayfalık kısmına ilişkin 01.07.2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göze tezin benzerlik oranı: 7% ' dir.

Filtrelemeye alıntılar dahil edilmiştir. Filtreleme yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğinin bilgilerinize arz ederim. 01/07/2026

Danışman: Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

Öğrenci: Merve Nur CEYHAN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sosyal Bilgilerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitiminin Tarihsel Dönüşümü (1924-2024)” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Merve Nur CEYHAN

Danışman

Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ danışmanlığında **Merve Nur CEYHAN** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgilerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitiminin Tarihsel Dönüşümü (1924-2024)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

01/07/2026

JÜRİ:

Danışman	:	Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Şenol Mail PALA	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

.... /.... /2026

Prof. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği, tarihsel süreçte eğitimden çalışma yaşamına, siyasetten kamusal alana katılıma kadar yaşamın pek çok alanını etkileyen ve güncelliğini koruyan temel tartışma konularındandır. Toplamların geleneksel ve kültürel değerlerinden beslenerek kadınlara ve erkeklere yüklediği roller, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin üretilmesinde etkili olmaktadır.

Eğitim, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesinde önemli bir yapı sunarken okullar, toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde etkili araçlardır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin tanınması ve içselleştirilmesinde öğretim programları ile ders kitapları önemli bir işlev üstlenmektedir.

Araştırmanın veri setini, Cumhuriyet'ten günümüze yürürlüğe giren ilkokul ve ortaokul programları ile sosyal bilgiler ve tarihsel karşılığı olan derslerin öğretim programları oluşturmaktadır. Cumhuriyet'in ilanından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uzanan yüz yıllık dönemde 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1965, 1968 ve 1995 ilkokul; 1931, 1938, 1949 ve 1969 ortaokul programları incelenmiştir. Ayrıca 1969 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi; 1985 Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri; 1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; 1998, 2005, 2017 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları ile güncel 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretim programları amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme; ders kitapları ise metinsel ve görsel temsiller, kadın ve erkek rolleri, meslekler, kamusal ve özel alan, vatandaşlık ve eleştirel söylem analizi kapsamında değerlendirilmiştir. Böylece eğitim politikalarının tarihsel süreklilik ve dönüşüm çizgisi içinde; toplumsal cinsiyet eşitliğinin, yurttaşlık rollerinin ve kamusal katılım biçimlerinin hangi söylemsel mesajlar, rol kalıpları ve temsiller aracılığıyla kurgulanıp öğrencilere aktarıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Merve Nur CEYHAN, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, eleştirel bakış açısıyla çalışmanın her aşamasında yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince desteklerini esirgemeyen, görüş ve önerileriyle katkı sağlayan, hocalarıma; sabır, anlayış ve destek sağlayan arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında öğretim programlarının ve ders kitaplarının yeniden değerlendirilmesine katkı sunmasını temenni ediyorum.

Merve Nur CEYHAN

SOSYAL BİLGİLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ (1924-2024)

Merve Nur CEYHAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2026

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze Türkiye'de uygulanan ilköğretim ve ortaokul öğretim programları ile güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerinin tarihsel dönüşümünü incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, 1924–2024 yılları arasında uygulanan Sosyal Bilgiler öğretim programları ve tarihsel karşılıkları ile 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Veriler, Fairclough'un üç boyutlu eleştirel söylem analizi modeli doğrultusunda çözümlenmiştir. Bulgular, erken dönem programlarında eşitlik söyleminin yurttaşlık, görev ve ulusal birlik kavramları üzerinden dolaylı biçimde kurulduğunu göstermektedir. Güncel programlarda hak, eşitlik, katılım ve farklılıklara saygı daha görünür olmakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliğinin sistematik bir eğitim amacı olarak yapılandırılmadığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında kadınların görünürlüğü artmasına rağmen bazı metinsel ve görsel içeriklerde geleneksel rollerin sürdüğü görülmüştür. Sonuç olarak eğitim materyallerinin eşitlikçi bir bakışla düzenli olarak gözden geçirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin bütüncül ve sürekli bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Ders Kitabı.

HISTORICAL TRANSFORMATION OF GENDER EQUALITY EDUCATION IN SOCIAL STUDIES (1924–2024)

Merve Nur CEYHAN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, July 2026

Supervisor: Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the historical transformation of gender equality and representations of women in primary and lower secondary school curricula implemented in Türkiye from the Republican era to the present, as well as in current Social Studies textbooks. The study was conducted using document analysis within a qualitative research framework. The data sources consisted of Social Studies curricula and their historical predecessors implemented between 1924 and 2024, together with the fifth-, sixth-, and seventh-grade Social Studies textbooks used during the 2024–2025 academic year. The data were analysed in accordance with Fairclough’s three-dimensional model of critical discourse analysis, encompassing textual, discursive practice, and social practice dimensions. The findings indicate that equality discourse in early curricula was constructed indirectly through the concepts of citizenship, duty, and national unity. Although rights, equality, participation, and respect for diversity have become more visible in recent curricula, gender equality has not been structured as an explicit and systematic educational objective. Despite the increased visibility of women in textbooks, traditional gender roles continue to be reproduced in certain textual and visual content. Consequently, educational materials should be reviewed regularly from an egalitarian perspective, and gender equality should be addressed through a holistic, explicit, and sustained approach.

Keywords: Gender, Gender Equality, Social Studies, Curriculum, Textbook.

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ (1924-2024)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE KAPSAMI

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	8

1.8. Tanımlar	8
---------------------	---

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kadın Ve Kadın İmajı	10
2.1.1. Tarihsel Süreçte Kadının Toplumsal Konumu ve Hakları	11
2.1.2. Eski Türk Devletlerinde Kadının Toplumdaki Yeri	13
2.1.3. Osmanlı Devleti Döneminde Kadının Toplumdaki Yeri	15
2.1.4. Cumhuriyet Dönemi'nde Kadının Toplumdaki Yeri	17
2.2. Atatürk Ve Kadın Devrimleri	19
2.2.1. Eğitim Alanındaki Gelişmeler	21
2.2.2. Toplumsal Yaşamdaki Gelişmeler	22
2.2.3. Siyasi ve Hukuki Alanda Gelişmeler	22
2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	23
2.3.1. Toplumsal Cinsiyet Algısı	26
2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinde Kadın Önceliği	27
2.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Ve Sosyal Bilgiler Dersi	28
2.5. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi ve Toplum	30
2.6. Kadına Yönelik Pozitif Ayrımcılık	31
2.6.1. Eğitim Alanındaki Pozitif Ayrımcılıklar	32
2.6.2. İş Yaşamında Pozitif Ayrımcılık	33
2.6.3. Hukuki Alanda Pozitif Ayrımcılık	33
2.6.4. Siyasi Katılımda Pozitif Ayrımcılık	34
2.6.5. Sosyal Yaşamda Pozitif Ayrımcılık	35
2.7. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Kavramını Etkileyen Unsurlar	35
2.7.1. Aile	35

2.7.2. Okul ve Eğitim.....	36
2.7.3. Gelenek ve Dinî Kurallar	36
2.7.4. Medya Unsuru	37
2.8. Feminist Söylem	37
2.9. Uluslararası Belgelerde Kadın.....	39
2.9.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi	40
2.9.2. Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Beyannamesi (CEDAW)	41
2.9.3. Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi	42
2.9.4. Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu	43
2.10. İnsan Hakları Eğitimi Ve Sosyal Bilgiler Dersi	43
2.11. Toplumsal Cinsiyet Ve Eğitim İlişkisi	44
2.11.1. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim İlişkisini Etkileyen Faktörler	45
2.11.1.1. Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerı	45
2.11.1.2. Öğretim Programları ve Öğretim Yöntemleri	46
2.11.1.3. Öğretmen Davranış ve Tutumları	47
2.11.1.4. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Önemi	48
2.12. İlgili Çalışmalar	49
2.12.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	49
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Kuramsal ve Analitik Çerçeve.....	56
3.3. Veri Kaynakları ve Örneklem	56

3.3.1. Veri Kaynakları ve İncelenen Dokümanlar	58
3.4. Analiz Süreci	60
3.5. Veri Setinin Hazırlanması ve Analiz Birimlerinin Belirlenmesi	61
3.6. Ön Okuma, Yakın Okuma ve Söylemsel Haritalama	61
3.7. Birinci Boyut: Metin Düzeyi Çözümleme	62
3.7.1. Sözcük Düzeyi	62
3.7.2. Cümle ve Eylemlilik Düzeyi	62
3.7.3. Temsil ve Görsel Düzey	63
3.8. İkinci Boyut: Söylemsel Pratik Çözümleme	63
3.9. Üçüncü Boyut: Toplumsal Pratik Çözümleme	64
3.10. Tarihsel Dönemlendirme Mantığı	64
3.11. Kodlama Mantığı ve Temalara Ulaşma	66
3.12. Bulgulara Taşıma İlkesi: Kanıt ve Yorum Eşlemesi	66
3.13. Geçerlik ve İnandırıcılık	67
3.14. Etik İlkeler	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular	70
4.1.1. İlkokul Programlarında Tarihsel Dönemlendirme	70
4.1.1.1. Kurucu Yurttaşlık Dönemi (1924–1936)	70
4.1.1.2. Demokratik Yurttaşlık ve Hukuki Eşitlik Dönemi (1948–1968)	75
4.1.1.3. Sosyal Bilgiler ve Farklılıklara Saygı Dönemi (1995)	80
4.2. Ortaokul Programlarına İlişkin Bulgular	83
4.2.1. Ortaokul Programlarında Tarihsel Dönemlendirme	83
4.2.1.1. Aile, Görev ve Millî Yurttaşlık Dönemi (1931–1949)	83

4.2.1.2. Anayasal Haklar, Demokrasi ve Kadın Hakları Dönemi (1969–1995).....	88
4.2.1.3. Yapılandırmacı, Hak Temelli ve Katılımcı Sosyal Bilgiler Dönemi (2005–2018).....	94
4.2.1.4. Değer, Erdem ve Kapsayıcı Yurttaşlık Dönemi (2024)	98
4.3. Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	103
4.3.1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabına İlişkin Bulgular	103
4.3.1.1. Genel Değerlendirme.....	106
4.3.2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabına İlişkin Bulgular	106
4.3.2.1. Genel Değerlendirme.....	115
4.3.3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabına İlişkin Bulgular	116
4.3.3.1. Genel Değerlendirme.....	119
4.3.4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabına İlişkin Bulgular	120
4.3.4.1. Genel Değerlendirme.....	123
4.3.5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular	124
4.3.5.1. Genel Değerlendirme.....	131

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	133
5.2. Sonuç	140
5.3. Öneriler	133
KAYNAKÇA.....	143
EKLER	155
ÖZ GEÇMİŞ	178

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde
×	: Çarpma İşareti
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AR-GE	: Araştırma ve Geliştirme
BM	: Birleşmiş Milletler
CEDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
DEVAW	: Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi
ESA	: Eleştirel Söylem Analizi
GZFT	: Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
KIZÇEVDER	: Kız Çocukları Eğitim Derneği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
SB	: Sosyal Bilgiler
SBÖ	: Sosyal Bilgiler Öğretimi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
UN Women	: Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlendirilmesi Birimi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Kapsamında İncelenen Öğretim Programları	58
Tablo 3. 2: Araştırma Kapsamında İncelenen Sosyal Bilgiler Ders Kitapları.....	60
Tablo 3. 3: Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programlarının Yurttaşlık ve Toplumsal Cinsiyet Yaklaşımları Açısından Dönemlendirilmesi	66
Tablo 4. 1: Kurucu Yurttaşlık Döneminde (1924–1936) İlkokul Programlarında Ahlak, Yurttaşlık, Hukuk Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 4. 2: Demokratik Yurttaşlık ve Hukuki Eşitlik Döneminde (1948–1968) İlkokul	76
Tablo 4. 3: Sosyal Bilgiler Ve Farklılıklara Saygı Döneminde (1995) İlkokul Programında Eşitlik, Farklılıklara Saygı Ve Kadın Temsiline İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 4. 4: Aile, Görev Ve Millî Yurttaşlık Döneminde (1931–1949) Ortaokul Programlarında Yurttaşlık, Aile, Hukuk Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular	84
Tablo 4. 5: Anayasal Haklar, Demokrasi Ve Kadın Hakları Döneminde (1969–1995) Ortaokul Programlarında Yurttaşlık, Demokrasi, Haklar Ve Kadın Temsiline İlişkin Bulgular	89
Tablo 4. 6: Yapılandırmacı, Hak Temelli Ve Katılımcı Sosyal Bilgiler Döneminde (2005–2018) Demokrasi, İnsan Hakları, Aile Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular	95
Tablo 4. 7: Değer, Erdem Ve Kapsayıcı Yurttaşlık Döneminde (2024) Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Bulgular	99
Tablo 4. 8: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular.....	103
Tablo 4. 9: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular.....	107
Tablo 4. 10: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular.....	116

Tablo 4. 11: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular.....	120
Tablo 4. 12: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular.....	124

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği.....	105
Şekil 4. 2: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği.....	105
Şekil 4. 3: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği.....	108
Şekil 4. 4: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	108
Şekil 4. 5: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	108
Şekil 4. 6: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	109
Şekil 4. 7: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	109
Şekil 4. 8: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	110
Şekil 4. 9: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	110
Şekil 4. 10: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	111
Şekil 4. 11: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	111
Şekil 4. 12: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	112
Şekil 4. 13: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	112
Şekil 4. 14: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	113
Şekil 4. 15: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	113
Şekil 4. 16: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	114
Şekil 4. 17: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	114
Şekil 4. 18: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	114
Şekil 4. 19: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	117
Şekil 4. 20: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	117
Şekil 4. 21: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	118
Şekil 4. 22: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	118
Şekil 4. 23: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	119
Şekil 4. 24: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	121

Şekil 4. 25: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	121
Şekil 4. 26: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	122
Şekil 4. 27: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	122
Şekil 4. 28: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	122
Şekil 4. 29: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	123
Şekil 4. 30: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	126
Şekil 4. 31: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	126
Şekil 4. 32: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	127
Şekil 4. 33: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	127
Şekil 4. 34: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	127
Şekil 4. 35: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	128
Şekil 4. 36: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	128
Şekil 4. 37: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	129
Şekil 4. 38: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	129
Şekil 4. 39: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği	130
Şekil 4. 40: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Öğrenme Alanı: Dünyadaki Yerimiz	130

GİRİŞ

Toplumsal yapıda bireylerin konumlandırılması ve kategorize edilmesi, çeşitli sosyal sınıflandırma mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu mekanizmalar arasında yer alan cinsiyet olgusu, kişilerin sosyal statülerinin ve rollerinin şekillenmesinde belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Akkaş, 2024, s. 98). Cinsiyet sözlük anlamı, bireye üreme sürecinde farklı bir rol yükleyen ve kadın ile erkeği biyolojik açıdan ayırt eden özellik olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2025) göre cinsiyet, “bireye üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişi ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks” anlamına gelmektedir (TDK, 2025). Bununla birlikte cinsiyet kavramı yalnızca biyolojik farklılıkları ifade etmekle sınırlı değildir. Kadın ve erkeğe ilişkin toplumsal beklentiler, davranış kalıpları ve kültürel normlar da cinsiyet kavramının toplumsal boyutunu oluşturmaktadır. Bu yönüyle cinsiyet, bireylerin sosyal yaşamlarını, davranışlarını ve dünya görüşlerini şekillendiren önemli bir unsur hâline gelmiştir (Güneş, 2020, s. 34).

Toplumsal cinsiyet ise toplumun kadın ve erkeklere yüklediği rol, sorumluluk ve beklentileri ifade etmektedir. Bu roller, içinde bulunulan kültür ve toplumun değerleri doğrultusunda şekillenmekte olup zamanla değişim ve dönüşüm gösterebilmektedir (Çabuk Kaya, 2013, s. 1). Toplumsal cinsiyet eşitliği ise kadın ve erkeklerin hak, fırsat ve özgürlüklerden eşit biçimde yararlanabilmelerini ifade eden temel bir insan hakları ilkesidir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tartışmaların kökenleri 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalar, kadın ve erkek temsillerindeki eşitsizlikleri ortaya koymuştur. Weitzman’ın 1972 yılında gerçekleştirdiği araştırmada çocuk kitaplarında erkek karakterlerin daha çok liderlik rollerinde yer aldığı, kadın karakterlerin ise görünmez veya ikincil konumlarda temsil edildiği belirlenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda da kadınların kariyer ve gelecek hedefleri bakımından daha pasif ve bağımlı; erkeklerin ise bağımsız ve başarılı bireyler olarak sunulduğu tespit edilmiştir (Sönmez ve Dikmenli, 2021, s. 436).

Uluslararası düzeyde kadın-erkek eşitliğini destekleyen birçok sözleşme ve belge bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri, Birleşmiş Milletler tarafından

1979 yılında kabul edilen ve kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını amaçlayan Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'dir (CEDAW). Günümüzde çok sayıda ülke tarafından onaylanan bu sözleşme, kadın haklarının korunması ve geliştirilmesi konusunda uluslararası alandaki en önemli referans belgelerden biri olarak kabul edilmektedir (İçli, 2017, s. 134). Bu belge diğer uluslararası belgelere kaynaklık etmede öncü bir nitelik taşımaktadır.

Toplumda kadın ve erkeğe biçilen roller mevcuttur. Bu cinsiyet rolleri yaşadığı toplumun cinsiyet kavramına bakış açısını yansıtmaktadır. Erkek ve kadın bu bakış açısı içinde biçilen roller ile kendi yaşamını şekillendirmektedir. Bu sebeple toplum cinsiyet olgusuna kalıp yargılar biçmektedir (Elgün & Alemdar 2017, s. 1055)

Toplumlar, kadın ve erkeklere çeşitli roller yüklemekte ve bu roller aracılığıyla cinsiyet algısını şekillendirmektedir. Bireyler doğumlarından itibaren bu toplumsal beklentiler çerçevesinde yetiştirilmektedir. Oyuncak seçimlerinden kıyafet renklerine, okudukları kitaplardan meslek tercihlerine kadar pek çok alanda toplumsal cinsiyet kalıplarının etkisi altında kalmaktadırlar (Gümüšoğlu, 2008, s. 40). Bu süreçte birey, toplum tarafından onaylanan ya da eleştirilen davranışlar doğrultusunda toplumsallaşmakta ve kimliğini oluşturmaktadır (Giddens, 2012, s. 508).

Eğitim ve öğretim toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Bireylerin eşitlikçi bir bakış açısını benimsemeleri ve ayrımcılığa karşı duyarlı bireyler olarak yetişmeleri erken yaşlarda verilen eğitimle mümkündür. Bu sürecin ilk ve en önemli basamağını aile oluşturmaktadır. Aile içerisinde edinilen değerler ve tutumlar, ilerleyen yıllarda okul ortamında yeniden şekillenmekte ve pekişmektedir (Sezer, 2020, s. 2271).

Okul ortamında öğretmen tutumları, akran ilişkileri ve sınıf içi uygulamalar öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Örneğin öğretmenin kız öğrencileri daha güçsüz veya korunmaya muhtaç bireyler olarak görmesi ve onlara farklı görevler vermesi, öğrencilerde toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden yapılanmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde eşitlikçi bir yaklaşım benimsemeleri ve cinsiyete dayalı kalıp yargıları pekiştirecek uygulamalardan kaçınmaları gerekmektedir. Böylece kadın haklarına, insan haklarına ve toplumsal adalete duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlanabilir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin okul ortamındaki en önemli araçlarından biri sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler, bireyin toplumsallaşmasını destekleyen; demokratik değerleri, insan haklarını, farklılıklara saygıyı ve etkin vatandaşlık bilincini geliştirmeyi amaçlayan disiplinlerarası bir alandır. Barr, Barth ve Shermis'e (1977, s. 69) göre sosyal bilgiler, insan deneyimlerini ve bilgilerini bütünleştiren bir vatandaşlık eğitimi sürecidir.

Sosyal bilgiler dersi yalnızca tarih ve coğrafya öğretimiyle sınırlı değildir. İçerdiği değerler, beceriler ve kavramlar aracılığıyla bireylerin eleştirel düşünme, demokratik katılım, farklılıklara saygı gösterme ve insan haklarına duyarlılık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği de sosyal bilgilerin temel amaçları arasında yer almaktadır. Etkin ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışıyla yürütülen sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin kadın haklarına, eşitliğe ve insan onuruna saygılı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilir.

Sosyal bilgiler öğretiminin kapsamı ve içeriği, ülkelerin eğitim politikaları ve öğretim programları doğrultusunda belirlenmektedir. Bu araştırmada Cumhuriyet Dönemi boyunca uygulanan sosyal bilgiler ve ilişkili öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği ile kadın temsillerinin nasıl ele alındığı incelenmektedir. Bu kapsamda ilkokullarda uygulanan 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 (taslak) ve 1968 ilkokul programları; 1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; ortaokullarda uygulanan 1930, 1931, 1938 ve 1949 programları; 1969 Ortaokul Sosyal Bilgiler Taslak Programı; 1985 Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri öğretim programları ile 1998, 2005, 2017 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Ayrıca 2024–2025 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitapları da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Program ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ile kadın temsillerinin; temel kavramlar, amaçlar, sosyal ilişkiler, uygulamalar, değerler, beceriler ve vatandaşlık anlayışı çerçevesinde nasıl yapılandırıldığı analiz edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE KAPSAMI

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri bilgi aktaran bir yapının ötesinde eğitim sistemleri toplumsal yaşamın değerlerini, kültürel normlarını, toplumsal rolleri ve vatandaşlık anlayışını bireylere aktaran bir araç özelliği taşır. Ülke eğitim politikaları, öğretim programları, ders kitapları bu araçları oluşturan temel kaynaklardır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, ulusal ve uluslararası alanda siyasal, sosyal, eğitimsel boyutlarıyla en çok tartışılan konulardan biridir. Aynı zamanda sosyal politikalar, insan hakları ve adalet ekseninde karmaşık, dinamik ve çok boyutlu bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin dünya üzerindeki tarihsel anlatısı, kadın ve erkeğin toplumsal konumlarının (değer, inanç, ataerkil normlar) şekillendiği yapılarda, insan haklarına ilişkin evrensel değerlerin (hak, özgürlük, eğitim, temsil, çalışma hayatı, siyasal katılım...) talep edilmesinden modern hak mücadelelerine kadar uzanan bir dönüşüm süreci olarak okunabilir. Özellikle 19. yüzyıldan itibaren kadınların eğitim, çalışma yaşamı ve siyasal katılım haklarına ilişkin taleplerinin güçlenmesi; 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ise uluslararası sözleşmeler ve insan hakları temelli yaklaşımların yaygınlaşmasıyla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği küresel ölçekte önemli bir insan hakları ve sosyal adalet meselesi hâline gelmiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kalıp yargılar ve eşitsizlik biçimlerine yönelik dönüşüm çabaları yalnızca hukuki düzenlemelerle sınırlandırılmaz. Bu dönüşüm, bireylerin erken yaşlardan itibaren eşitlikçi değerlerle yetiştirilmesi ve toplumsallaşma sürecinde gerekli farkındalıkların kazandırılmasıyla mümkün olabilmektedir.

Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği, öğretim programlarında çoğunlukla değerler eğitimi, insan hakları, demokrasi, vatandaşlık ve sosyal bilgiler kazanımları içinde yer almakta; ders kitaplarında ise açık eşitlik vurguları, örtük rol ve temsil biçimleri üzerinden aktarılmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmaların önemli bir bölümü belirli ders kitaplarına, belirli dönemlere veya güncel programlara odaklandığı söylenebilir. Cumhuriyet Dönemi boyunca uygulanan öğretim programları ile güncel ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının tarihsel gelişimini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretim programlarında ve ders kitaplarında kadın temsillerinin zaman içerisinde nasıl değiştiğinin, hangi unsurların süreklilik gösterdiğinin ve hangi dönüşümlerin yaşandığının kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada Cumhuriyet’ten günümüze kadar uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programları ile güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin nasıl yapılandırıldığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları; amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla, ders kitapları ise metinsel ve görsel içerikleriyle incelenmiştir. Böylece toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının tarihsel süreçteki görünümü ve dönüşümü belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Cumhuriyet Dönemi’nde uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programları ile güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri nasıl yapılandırılmıştır?

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın ana problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Cumhuriyet Dönemi’nde uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programlarının amaç boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri nasıl yer almaktadır?

Cumhuriyet Dönemi’nde uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programlarının içerik boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri nasıl yapılandırılmıştır?

Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan ilkököl ve ortaokul öğretim programlarının eğitim-öğretim süreci boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri nasıl ele alınmıştır?

Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan ilkököl ve ortaokul öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri nasıl yer almaktadır?

Güncel sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri metinsel ve görsel açıdan nasıl yapılandırılmıştır?

Öğretim programları ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışı Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze zaman içinde nasıl bir değişim, dönüşüm ve süreklilik göstermiştir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan ilkököl ve ortaokul öğretim programları ile güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerinin nasıl yapılandırıldığını; bu yapının tarihsel zaman içinde nasıl bir değişim, dönüşüm ve süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumsal cinsiyet kavramı geniş anlamda toplumda kalıp roller olarak görülen, toplumsal yaşamla paralel devam eden bir kavramdır (Özaydınlık, 2014, s. 94; Fidan, 2019, s. 27). Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı ise toplumsal alanda kadın ve erkeklere eşit davranılmasıdır (Ecevit, 2021, s. 24).

Okul, egemen değerleri yeni nesillere aktararak sınıf, toplumsal cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesini sağlar. Karmaşık kültürel kodlarla işleyen bu süreçte, öğrencilerin toplumsal farklılıkları ve farklı toplumsallaşma kalıpları okul ortamında varlığını sürdürür. Kısacası okul ortamı ve sınıf, toplumsal cinsiyet gibi dinamikleri bünyesinde barındırarak yeniden üretir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitimsel boyutu, bireylerin eğitim sürecine eşit katılımının sağlanmasının yanı sıra eğitim ortamlarının cinsiyet temelli önyargılardan arındırılmasını da içermektedir. Bu bağlamda öğretim programları, ders materyalleri, öğretmen yaklaşımları ve okul kültürü, toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesinde

önemli araçlar olarak görülmektedir. Eğitim süreçlerinde eşitlikçi bir anlayışın benimsenmesi, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının azaltılmasına katkı sağlarken, uzman görüşleri de toplumsal cinsiyet eşitliğinin erken çocukluktan başlayarak tüm eğitim kademelerine sistematik bir yaklaşımla entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Koyuncu Şahin, Esen Çoban ve Korkmaz, 2018, s. 737-739; Üstündağ Yıldırım ve Zabun, 2024, s. 653-655).

Okul, toplum içinde egemenlik kazanmış değerleri yeni nesillere aktararak sınıf, toplumsal cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı bakış açılarının yeniden üretilmesini sağlar. Kültürel aktarımın devam ettiği bu süreçte, öğrencilerin toplumsal farklılıkları ve farklı toplumsallaşma kalıpları okul ortamında varlığını sürdürür. Sonuç olarak okul ve sınıf ortamı, toplumsal cinsiyet ya da etnisite gibi yapısal farklılıkları ortadan kaldırmaz, aksine bu dinamikleri bünyesinde barındırarak yeniden üretir (Sayılan, 2014, s. 18). Bu bağlamda eğitim kurumları açısından toplumsal cinsiyet eşitliği bireylere beceri ve değer kazandırma, kültürleme, toplumsallaşma, sosyal rollerin aktarılması bağlamlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğretim programları ve ders kitapları bireylerin algılarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Tarihsel kronolojide (1924-2024) sosyal bilgiler eğitimi bağlamında öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının nasıl oluşturulmaya çalışıldığı, kadın ve erkek temsillerinin hangi roller üzerinden yapılandırıldığı ve eşitlik anlayışının vatandaşlık eğitimi içinde nasıl konumlandırıldığı incelenmektedir.

Araştırmanın önemli aşamalarından biri de güncel Sosyal Bilgiler öğretim programının güncel sosyal bilgiler ders kitaplarıyla birlikte ele alınmasıdır. Burada öne çıkan toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının yalnızca program hedeflerinde değil, ders kitaplarına yansımalarıyla birlikte bütüncül olarak ele alınmasıdır.

Bu araştırmanın, Cumhuriyet'ten günümüze Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının tarihsel süreklilik ve dönüşüm çizgisini görünür kılması; öğretim programlarının geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi, ders kitaplarının yeniden değerlendirilmesi ve eşitlik temelli vatandaşlık eğitimi politikalarının geliştirilmesi açılarından katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada incelenen öğretim programları, ders kitapları ve ilgili dokümanların araştırmanın amacına uygun, geçerli ve yeterli veri sağladığı varsayılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kaynakların toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerini incelemek için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca dokümanlarda yer alan ifadelerin, hazırlandıkları dönemin eğitim anlayışını, toplumsal değerlerini ve program yaklaşımını yansıttığı varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programları ile 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan güncel sosyal bilgiler ders kitaplarıyla sınırlıdır. Araştırmada yalnızca toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleriyle ilişkili amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci, ölçme-değerlendirme, değer, beceri, metin ve görsel unsurlar incelenmiştir. Araştırma, doküman incelemesine dayalı olduğu için öğretmen, öğrenci veya veli görüşlerini kapsamamaktadır. Bulgular, incelenen dokümanlarla ve araştırmada belirlenen analiz ölçütleriyle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Cinsiyet: Bireyin doğuştan getirdiği genetik, anatomik ve fizyolojik özellikleri ifade eder. Giddens'a göre cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki biyolojik ve anatomik farklılıkları tanımlayan bir kavramdır (Giddens, 2012).

Toplumsal Cinsiyet: Kadın ve erkeklere toplum tarafından yüklenen rol, sorumluluk, beklenti ve davranış kalıplarını ifade eder. Bu roller; eğitim, kültür, değerler, dinî inanışlar ve toplumsal normlar çerçevesinde şekillenmektedir (Ecevit, 2021, s. 9).

Sosyal Bilgiler: Vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin bütünleştirilmesiyle oluşturulan disiplinlerarası bir çalışma alanıdır (NCSS, 1993, s. 3).

İnsan Hakları: Din, dil, ırk, cinsiyet veya başka bir ayrım gözetmeksizin insanın yalnızca insan olmasından kaynaklanan haklarını ifade eder. Bu haklar, insan onurunu, özgürlüğünü ve güvenliğini korumayı amaçlar (Torun, 2010, s. 417).

Kadın: Biyolojik olarak dişi cinsiyete sahip bireyi ifade eder. Türk kültür tarihinde kadın için “hatun”, “ev kadını” ve “ev sahibi” gibi kavramların kullanıldığı belirtilmektedir (Ögel, 2001, s. 251).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kadın Ve Kadın İmajı

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, biyolojik özellikleri temel alınarak kadın ve erkek kategorileri içerisinde değerlendirilmiştir. Cinsiyet kavramı, kadın ve erkeği biyolojik olarak ayıran özelliklerin genel ifadesini temsil etmektedir. Toplumsal yaşam içerisinde kadın ve erkeklere belirli roller atfedilmekte ve bireylerden bu rollere uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda toplum, cinsiyet temelli rol ve tutumları biyolojik özellikler doğrultusunda belirgin bir biçimde ayırtmaktadır (Vatandaş, 2007, s. 30).

Kadın kelimesi, tarihsel ve toplumsal süreç içerisinde literatürde farklı anlamlar barındıran zengin bir kavramsal arka plana sahiptir. Eski Türk toplumlarında kadın kelimesi anlamsal olarak çoğunlukla “hatun” unvanıyla ifade edilmiş; bunun yanı sıra “ev kadını” ve “ev sahibi” sıfatlarıyla da nitelendirilmiştir. Bu nitelendirmelerin, kadını hanenin temel idarecisi ve karar verici aktörü konumuna yerleştirdiği görülmektedir. Ayrıca Göktürk Devleti’nde “eş”, Osmanlı Devleti’nde ise “evdeş” tabirleri kadın kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır (Ögel, 2001, s. 251).

Kadın sadece biyolojik bir etmen değil, aynı zamanda roller, beklentiler ve toplumsal kurallar ile biçimlenen bir dinamik unsurdur (Griffin, 2017). Toplumda meydana gelen keskin ayrımlar sonucu kadınların rol ve tutumlarında bazı kalıp yargılar ortaya çıkmıştır. Bu kalıp yargılar, kadının daha çok aile, annelik ve ev içi sorumluluklarla ilişkilendirilmesine ve eğitim, siyaset ve kamusal yaşam alanlarındaki görünürlüğüne sınırlı kalmasına yol açan toplumsal kabulleri beslemiştir (Altun, Kahraman 2013, s. 10).

Toplumsal alanda kadının hem fiziksel hem de duygusal açıdan kalıp roller ile konumlandırıldığı durumlar mevcuttur. Bazı toplumsal kabullerde erkeklik fiziksel güç, akılcılık ve liderlik gibi özelliklerle daha fazla ilişkilendirilirken, kadınlık daha çok duygusallık ve bakım rolleriyle tanımlanabilmektedir. Toplumlarda kadınların duygusal, erkeklerin ise daha mantıklı ve akılcı olduğu; kadının öncelikli olarak annelik ve ev içi rollerden sorumlu olduğu, liderlik özelliklerinin erkeklerle özdeşleştirildiği gibi kalıp yargılar yaygın biçimde görülmektedir. Bu tür toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadınlara yönelik ön yargılı bakış açısının sürdürülmesine neden olmaktadır. Oysa tarihsel süreç incelendiğinde kadınların yalnızca aile içinde değil, ekonomik, siyasal ve toplumsal yaşamın pek çok alanında da aktif roller üstlendiği görülmektedir (Altınay ve Arat, 2008; Kahraman ve Altun, 2013).

2.1.1. Tarihsel Süreçte Kadının Toplumsal Konumu ve Hakları

Tarihte, toplumların gelişiminde ve değişmesinde kadınlar önemli bir yere sahiptir. Toplumdan topluma farklılıklar göstermiştir. Bu bağlamda geçmişte yaşamış Mezopotamya toplumlarında kadınların hukuki ve toplumsal konumunun erkeklere göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Hammurabi Kanunları'nda aile hukuku, evlenme, boşanma ve miras gibi alanlarda düzenlemelerin büyük ölçüde erkek merkezli bir toplumsal yapı içinde şekillendiği belirtilmektedir. İncelenen kaynaklarda, aile hukuku ve toplumsal düzenin ataerkil düşünce sistemi çerçevesinde yapılandığı ifade edilmektedir (Bottero, 2004, s. 275). Orta Çağ'da ise kadınlar, bazı toplumlarca “cadı” olarak görülmüş, suçlanmış ve yakılarak öldürülmüştür. Bunun sonucunda ise kadın gittikçe toplumdan uzaklaşmıştır. Bunların yanı sıra kadınlara lakap ve küçültücü ifadeler ile hitap edilmiştir. Bu ifadeler toplumsal algı üzerinde etkili olmuştur. “Kadın gibi” ifadesi, kadının güçsüz, yetersiz ve duygusal gibi olumsuz çağrışımlarla ilişkilendirilerek, kadınların toplumdaki algısal konumlarına yönelik negatif bir yargıyı dile getirmektedir (Kaya, 2018, s. 94). Kadınlara takılan küçültücü lakaplar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren ve kadınların toplumdaki rollerini sınırlayan dilsel araçlardır. Türkçede yaygın olarak kullanılan bu tür ifadeler, kadınları duygusal, zayıf ve güçsüz olarak tanımlar, bu da kadınların toplumsal hayatta daha düşük bir konumda görülmelerine neden olabilir.

Türk kadınının toplumsal konumu, tarihsel zaman içinde bulunduğu medeniyetlerin etkisiyle dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm ve etkileşim, geçmişten günümüze kadar kadının toplumsal kimliğini belirleyen bir unsura doğru şekillenmiştir (Duran, 2018, s. 412).

Türk kadını tarih boyunca iki büyük devreden geçmiştir. İlk dönem İslamiyet'in kabulünden öncesini, ikinci dönem ise İslamiyet'in kabulünden sonrasını kapsamaktadır. İslamiyet'ten önce Türk törelerinde kadın, özgürlüğe ve erkek ile eşit haklara sahipti. İslamiyet'in kabulünden sonraki tarihsel süreçte, farklı coğrafi, kültürel ve siyasal etkilerle kadınların toplumsal konumunda çeşitli dönüşümler yaşanmıştır. Bazı araştırmalarda bu dönüşümün kadınların kamusal görünürlüğüne sınırlandıran uygulamalarla ilişkilendirildiği belirtilmektedir (İnan, 1979, s. 123).

Tarihsel bir perspektiften incelendiğinde, Türk toplum yapısının kadına atfettiği sosyo-kültürel değer belirgin bir biçimde öne çıkmaktadır. Türk kültüründe toplumsal cinsiyet eşitliğinin en somut göstergesi, çocuk yetiştirme hususunda kız ve erkek çocuklarına katı cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar yüklenmemesidir. Bu durum, cinsiyet temelli bir ayrımcılığın önüne geçildiğini kanıtlar niteliktedir. Nitekim aile içi temsil ve hiyerarşi bakımından Türk geleneği incelendiğinde, babanın ardından anne kadın kurucu otoriteyi temsil etmektedir (Acar, 2019, s. 397). Bu yapılanma, tarihsel süreçte kadının toplumsal statüsünün ve gördüğü değer in simgesi durumundadır.

Türk toplum yapısında kadının merkezi bir konuma ve geniş haklara sahip olduğu görülmektedir. Türk kadını, bir yandan kültürel sürekliliğin taşıyıcısı rolünü üstlenirken, diğer yandan küresel dönüşümlerin toplumsal yansımalarını bünyesinde barındıran dinamik bir figürdür. Tarihsel geçmişte özgün yaşayış tarzı ve sahip olduğu toplumsal otorite, Türk kadını nı hem Doğu hem de Batı toplumları için simgesel bir konuma yerleştirmiştir. Ancak İslamiyet'in kabulü ve ardından Orta Doğu kültür havzasıyla girilen yoğun etkileşim süreci, Türk kadınının kamusal ve toplumsal alandaki bu güçlü statüsünün dönüşüme uğramasına neden olmuştur (Özdemir, 2009, s. 7).

Tanzimat ve Islahat döneminde kadınlar, kendini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Köylü kadınlarımız üretim, tarım, dokuma, el işleri, örgü gibi çeşitli alanlarda aile ekonomisine katkı sağlamak adına bu alanlarda çalışmalar yapmışlardır (İnan, 1979, s.

123). Aynı zamanda bu dönemde kızların eğitimi için de birçok okul açılmıştır ve bu okullardan mezunlar verilmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte sosyal ve kültürel alanda değişim ve gelişimler yaşanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk kadınların her alanda erkekler ile eşit olması gerektiğini söylemiştir. Bu durum çağdaşlaşmanın öncülüğünü yapmıştır. Çağdaşlaşma çerçevesinde kadının görev, sorumluluk ve hakları yeniden biçimlendirilmiştir (Gelgeç Bakacak, 2009, s. 628). Kadına verilen bu yeni haklar 1926'da kabul edilen Medeni Kanun'da yer almaktadır. Medeni Kanun'un kabulüyle erkeğin tek bir kadınla resmî nikâhla evlenmesi esası benimsenmiş; kadına boşanma ve mirastan erkekle eşit pay alma hakları tanınmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyetin ilanı ile birlikte kadına verilen hak ve değerler toplum içinde görünür kılınmıştır (Doğramacı, 1985, s. 114-115). Cumhuriyet'in kuruluş döneminde kadın ve erkek eşitliğinin sağlanması, tek bir kanunla değil, birbirini tamamlayan bir reform zinciriyle gerçekleşmiştir.

2.1.2. Eski Türk Devletlerinde Kadının Toplumdaki Yeri

Eski Türk toplumlarında kadın ve erkek eşit haklara sahipti. Kadınlar, toplumsal yaşamın her alanında erkeklerle birlikte yer almıştır. Binicilik ve avcılık gibi askeri ve günlük faaliyetlerde aynı sorumlulukları paylaşmışlardır. Bunun da ötesinde, boy yönetimindeki kurultaylara katılarak ve devlet kademelerinde önemli görevler üstlenerek siyasi karar alma mekanizmalarında aktif rol oynamışlardır (Roux, 2015, s. 138-139). Kadının siyasi hayattaki saygın konumuna verilebilecek en önemli tarihsel örneklerden biri Orhun Abideleri'dir. Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarında İlbilge Hatun'un adının kağan ile birlikte anılması, o dönemde kadının devlet yönetimindeki varlığının resmen tanındığını ve siyasal alanda yüksek bir değer gördüğünü kanıtlamaktadır (Kafesoğlu, 2015, s. 141). Başka bir örnekte ise hükümdar ile birlikte hatunun törene katılması, hükümdarın olmadığı zamanlar kurultaya başkanlık etmesi, elçileri karşılaması ve diplomasi alanında boy göstermesi, Göktürk Devleti'nde ise emirler Göktürk Kağan'ının ve eşinin ortak onayı ile imzalanır, yapılan törenlerde hatun baş köşede olur ve hatun ile ortak bir şekilde devlet yönetilirdi (Açıl, 2016, s. 65; Taşağıl, 2017, s. 184). Bu örnekler, eski Türk devletlerinde kadına verilen değeri kanıtlar niteliktedir.

Eski Türk toplumlarında kadının konumu yalnızca ev içi sorumluluklarla sınırlı kalmamıştır. Askerî ve siyasi alanlarda da belirgin bir varlık göstermiştir. Kadınlar, ev yönetiminde aktif söz sahibiyken aynı zamanda vatan savunmasında da önemli roller üstlenmişlerdir. Gerek devlet idaresindeki etkinlikleri gerekse toplumun geleceğini şekillendirmedeki rolleri, Türk kadınının tarihsel süreçte güçlü bir figür olarak konumlanmasını sağlamıştır. Bu askerî ve siyasi gücün en önemli temsilcilerinden biri olan İskit Hükümdarı Tomris Hatun, kadınlardan oluşturduğu ordusuyla dönemin büyük güçlerine karşı önemli askerî zaferler kazanmıştır (Öcal, Demirci Katıracı, 2023, s. 1). Tomris Hatun aynı zamanda Pers Kralına boyun eğmeyen savaşçı özelliği ile de bilinmektedir (Özmenli, 2018, s. 350).

Eski Türk toplumlarında, erkek ve kız çocuklarında cinsiyet eşitliği sağlanmıştır. Kadın ve kız çocukları ev içinde önemli bir yere sahiptir. Kadın evin sahibi olarak görülürdü. Evin kızı ise o evin en sorumlu ve evin başı konumundaydı. Evin kızı evlendiği zaman kızın ailesine günümüzde başlık parası olarak adlandırılan “kalın” adı verilen bir mal verilirdi. Kadın boşanmak istediği zaman kalını geri vermek şartıyla eşinden ayrılabilirdi. Aynı zamanda kadın babası öldüğü takdirde kalan mirastan pay alma hakkına da sahipti (Ögel, 2001, s. 247-268).

Sosyal hayatta birçok hakka sahip olan Türk kadını, diğer topluluklarda ve devlette nadiren görülen boşanma hakkına sahiptir. Tarih boyunca birçok toplumda sadece erkekler boşanma hakkına sahipken, Türk kültüründe kadına verilen önem sayesinde kadınlara da hukuki olarak boşanma hakkı tanınmıştır. Her iki taraf için de adil bir uygulama gözetilmiştir (Acar, 2019, s. 399). Bu yaklaşım sayesinde Türk kadını, toplumsal ve hukuki alanda adil bir düzen içinde yaşamını sürdürmüştür.

Dönemin toplumsal ve siyasi hayatında aktif rol oynayan Türk kadınına, aynı zamanda kutsallık ve kahramanlık atfedilmiştir. Bu durumun en belirgin örnekleri, kadının kutsal bir ışık olarak tasvir edildiği Türk destanlarında görülmektedir. Destanlardaki bu sembol, kadının toplumsal hafızada gördüğü yüksek itibarını kanıtlar niteliktedir (Tellioglu, 2016, s. 203). Aynı zamanda Oğuz Kağan Destanı’nda Oğuz Kağan’ın eşlerinin kutsal mavi ışıktan ve ağaç içinden doğması o dönemde kadınların olağanüstü görülmesi ve değerli bir konumda olduğunu göstermektedir. Manas Destanı’nda ise kadın üst konumda görülmüş evin sahibi ve koruyucusu olarak

adlandırılmıştır (İnan, 1987, s. 276). Türk destanlarında kadınlar genel anlamda doğurganlık, annelik, bereket, cesaret, fedakârlık ve kahramanlığı temsil etmektedir. Bunlar Türk kadınının İslamiyet öncesi toplum içindeki rolünü ve konumunu açıkça gösterir.

2.1.3. Osmanlı Devleti Döneminde Kadının Toplumdaki Yeri

Tarihsel süreçte kurulmuş olan Türk devletleri incelendiğinde kadın, her zaman “kadın” Türkler için önemli bir konumda olmuş ve değerli görülmüştür. Kadınlar, önemli rollerde ve görevlerde bulunmuştur. Kadına atfedilen roller ve görevler devletten devlete farklılık göstermiştir (Şemşek, 2020, s. 195).

Osmanlı Devleti’nde kadınların sosyal ve kültürel yaşam sınırları şer’i kurallar doğrultusunda belirlenmekteydi. Bu kurallar çerçevesinde şekillenen kadın eğitimi büyük ölçüde dini nitelik taşımaktaydı. Saray kadınları da bu eğitimi sarayın harem adı verilen özel bölümünde alıyorlardı (Acar, 2019, s. 403).

Osmanlı Devleti’nde kadının sosyal hayattaki yeri incelendiğinde, Osmanlı kadınının her dönemde çalışkanlığı ve fedakârlığıyla ön plana çıktığı görülmektedir. Anadolu’da kendi aralarında birleşip “Anadolu kadınları” anlamına gelen Bacıyan-ı Rum Teşkilatı’nı kurmuşlardır. Osmanlı Devleti’nin büyümesinde katkı sağlayan teşkilatlardan olmuştur. Moğol baskısı ve Haçlı birliklerine karşı Anadolu’da boy gösterip Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına katkıda bulunmuşlardır (Döğüş, 2015, s. 142). Bunların yanı sıra Osmanlı kadını kırsal bölgelerde eşleri ile birlikte tarım ve hayvancılık ile uğraşırken şehirde ise halı ve kumaş dokuma ve imalat alanında çalışmalar yapmıştır (Dingeç, 2010, s. 17).

Türk toplumlarında kadına atfedilen saygınlık, Osmanlı Devleti döneminde de varlığını korumuştur. Bu doğrultuda şer’i hukuk çerçevesinde kadın hakları gözetilmiş; kadınlara mülk edinme, babadan ve eşten miras alma ve boşanma gibi temel haklar tanınmıştır (Temizer, 2022, s. 63).

Dönem içinde yapılan okullaşma faaliyetleriyle beraber okuma yazma oranı yükselmiştir. Eğitimde erkekler kadar kızların da okuması gerektiği düşüncesi yayılım göstermeye başlanmıştır. Kız öğrenciler Tanzimat öncesinde sadece sıbyan mektebine gidebilirdi. Tanzimat sonrasında ise bu durumu değiştirmek adına 1859 yılında İstanbul’da ilk kız rüştiyesi açılmıştır. Cevri Usta (Kalfa) İnas Rüşdiyesi adını almıştır.

Bu okullarda eğitim vermesi amacıyla İstanbul'da 1870 yılında Dârülmua'llimât yani kız öğretmen okulu açılmıştır (Şanal, 2004, s. 661). İlk kız lisesi olan "İstanbul'da Inas Sultanisi" 1913 yılında açılmıştır. 1914 yılında ise "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu", ve İstanbul Darülfünunu açılır (Göksel, 1998, s. 407-408). İlk tıp fakültesi "Mekteb-i Tıbbiye" 1938 yılında açılmıştır. Açıldıktan 4 yıl sonra bu okula kız öğrenciler alınmıştır. Aynı zamanda 1942 yılında kız öğrencilere ebelik kursları verilmiştir. 1864'te ilk "Kız Sanat Okulu" açılmıştır (Avcı 2007, s. 4). Sultan 2. Abdülhamit zamanında ise kız sanayi okulları açılmıştır. Bu okulların amacı ise ileride ev hanımlığı ve ev işlerinde becerikli ev kadınları yetiştirmektir (Kurnaz, 1997, s. 43). O dönemde üniversitelerde ilk kız mezunlar arasında "Şukufe Nihal, Süreyya Ağaoğlu" gibi isimleri barındırmıştır. Aynı zamanda tıp fakültesinin ilk kız mezunları arasında Dr. İffet Naim Onur, Prof. Dr. Müfide Kâzım (Kutay), Dr. Suat Rasim gibi isimler bulunmaktadır (Göksel, 1998, s. 407).

Osmanlı döneminde kadının durumu sosyal hayatta yeri ve eğitimi yenileşme çalışmaları yani Tanzimat ve Meşrutiyet zamanı gündeme gelmeye başlamıştır. O dönemde kadın hakları, eşitlik, hak ve özgürlükler adına Osmanlı kadını ileriye götürecek konular dergi ve mecmua yayınlarak hakla iletilmiştir. Bu dergiler, kadın erkek eşitliği, kadının yaşam standartları, iş hayatı ve eğitim hayatından bahsetmiştir (Kaplan, 1988, s. 3-5).

Terakki Muhadderat, o dönemin tarihte yayımlanan ilk kadın dergisidir. Bu dergi 1869 yılında 48 sayı olarak çıkartılmıştır. Mukadderat'ın anlamı örtülü, kapalı ve namuslu demektir. Kadının o dönemdeki konumunu eleştiren yazılar ile gündeme gelmiştir (Çakır, 1994, s. 24). Ayrıca bunun devamı olarak diğer yıllar içinde Kadın Bahçesi, Kadınlar Dünyası, Kadın Hayatı ve bunun gibi birçok dergi yayın hayatına başlar. Bu sayede kadın artık o dönemde sesini duyurmaya başlar (Göksel, 1998, s. 408).

Osmanlı Devleti zamanında genel çerçevede kadının hakları, günümüzde olduğu kadar savunulamamış o dönemin şartları ile basın organları yani dergi, gazete bunun yanı sıra cemiyetler aracılığı ve Fatma Aliye gibi öncü kadınların önderliğinde seslerini hem sosyal hayat için hem de eğitim konusunda duyurmaya çalışmışlardır. O dönemin şartları ile kendi sorunlarına çözüm üretmişlerdir (Avcı, 2016, s. 248-249).

Osmanlı toplum yapısında saraydan taşraya uzanan vakıf, üretim, eğitim ve basın faaliyetleri, kadının kamusal alandaki çok boyutlu ve etkin konumunu ortaya koymaktadır. Yapısal engellere rağmen sürdürülen bu sosyal ve kültürel varoluş mücadelesi ile kadının toplumsal statüsünün inşasında tarihsel bir devamlılık sağlamıştır.

2.1.4. Cumhuriyet Dönemi’nde Kadının Toplumdaki Yeri

Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte yeni bir düzen ve yeni bir millet sistemi ortaya çıkmıştır. Oluşturulmak istenen bu düzen, güçlü temeller üzerine kurulmak istenmiş ve Türk halkını çağdaş bir konuma yükseltmeye çalışmıştır (Kaypak, 2016, s. 2). Bu doğrultuda Cumhuriyet Dönemi, kültürel ve toplumsal alanlarda köklü değişimlerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir.

Cumhuriyet Dönemi’nde yapılan yenilikler ve modernleşme hareketleri gerçekleştirilmiştir. Hem toplumsal alanda hem ekonomik alanda yapılan değişim ve yenilikler toplumsal cinsiyet alanına da sirayet etmiştir. Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde başlayan bu yenilikler sınırlı kalmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nde ise gelişip dönüşüme uğramıştır (Dündar Türkkan & Kalaycı, 2024, ss. 2273–2274).

Mustafa Kemal Atatürk, çağdaşlaşmanın yolunun devrimler ile yetişecek nesiller aracılığı ile yapılacağını düşünmüştür. Cumhuriyet’in kadınlarının genel ve ideal anlamda tiplemesini yapmıştır. İdeal kadın, toplumda erkek ile eşit şartlarda yaşayan kadın olarak tasarlamıştır. Bu doğrultuda kadının toplumdaki yerini yeniden biçimlendirmeye çalışmıştır (Gelgeç Bakacak, 2009, s. 628).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte hak ve özgürlüklere kavuşan kadınlar özgür imgeler hâlinde çizilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda erkekler ile eşit haklara sahip Türk kadını o dönemde çıkan dergilerde özgürlük ve hakları ile öne çıkmaya başlamıştır. Bu dergilerden bazı örnekler: “*Süs (1923) Ev Hocası, Çalığışu (1923), Yıldız, Firuze (1924), Resimli Ay Mecmuası (1924), Asar-ı Nisvan Yeni Kitap (1928) ve Hanımlar Âlemi (1929)*” kadın, moda ve güzellik konularına yer vermiştir (Şahin, 2018, ss. 98-99).

Cumhuriyet’in ilanından sonra kadınlara yönelik üzerinde en fazla durulan konulardan biri eğitim ve öğretim olmuştur. 1923 yılında mecliste okunan bir program ile ilköğretim zorunlu hale gelmesi, kız liseleri, kız öğretmen okullarının çoğaltılması,

sanat ve tanırım okullarının açılması gündeme gelmiştir (Sakaoğlu, 1992, s. 22). Osmanlı Döneminden kalma Kız Sanayi Mektepleri yerine Cumhuriyetin ilanından sonra ismi değiştirilerek “Kız Enstitüleri” açılmıştır (Özalp, 1961, s. 48). Bu enstitülerin açılmasının iki ana sebebi vardır. İlk olarak idealize edilmiş ev kadını olarak yetiştirmek, ikinci diğer sebep ise geçimini sağlayacak bir meslek sahibi edindirmek (Arıg, 2014, s. 197). Osmanlı Döneminden kalan okulların dönüşümünden sonra açılan ilk kız enstitüsü İsmet Paşa Kız Enstitüsü, Cumhuriyet Kız Enstitüsü, Necati Bey Kız Enstitüsüdür (Koray, 1961, s. 136-137).

Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim ile ilgili yapılan şüphesiz önemli yeniliklerden bir tanesi de Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulüdür. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim alanında birlik sağlanmıştır. Karma eğitime geçilip kız çocuklarının eğitim hakkı gözetilmiştir. Bilimsel alanda laikleşmenin öncülüğünde kadınların önü açılmıştır. Cumhuriyet döneminde kız çocuklarının eğitimi konusunda yenilikler ve bazı zorunluluklar getirilmiştir. 1869 yılında çıkan Umumiye Nizamnamesi ile kız çocuklarının örgün eğitime tabi olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda kız çocukları için muallim mekteplerinin ve kız rüştiyelerinin açılması hükmünü vermiştir (Doğramacı, 1985, s. 116). Bu sebeple kızlar için yeni okulların açılması ve çoğaltılması ve fırsat eşitliği sağlanması sonucunda kadınlar ve kızlar bu okullardan mezun olarak meslek sahibi olmuşlardır (İnan, 1979, s. 124).

Cumhuriyet Dönemi’nde hukuki alanda da kadın için yenilikler yapılmıştır. 4 ekim 1926’da kabul edilen Medeni Kanun ile kadın erkek eşitliği vurgulanmış ve çok kadınla evleneme usulü resmi olarak kaldırılmıştır. Resmî nikâh getirilmiştir ve vekiller arası yapılan evlilikler yasaklanmıştır (Ertuğrul, 1991, s. 64). Bu noktada Cumhuriyet Dönemi’nde “Yeni Aile Hukuku” adı altında bazı yenilikler getirilmiştir:

- Tek eşlilik (monogami) prensip olarak getirilmiştir.
- Medeni nikah mecburi kılınmıştır. Medeni nikah olmadan dini nikah yapmak yasaklanmıştır.
- Evlenme devlet denetimine alınmıştır. Nikah memuru huzurunda olmasına kesinleştirilmiştir.
- Evlenmede temsil yolu kapanmıştır.

- Evlenmek için yaş kriterleri koyulmuştur.
- Boşanmada dava hükmü getirilmiştir.
- Cinsiyet eşitliğinin korunması hedeflenmiştir.
- Mal paylaşımındaki hususlar düzenlenmiştir (Irmak, 1981, s. 219).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte aile yapısında köklü değişiklikler hedeflenmiş ve bu doğrultuda hukuki düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan bu yenilikler başta kadın hakları açısından modernleşmenin önemli bir adımı olmuştur. Evlilik kurumu laik ve sistemli bir hale gelmiştir. Bu reformlar, kadın ve erkek arasında hukuki eşitliğin sağlanmasını hedeflemiştir. Mal rejimi düzenlemeleriyle de evlilik sona erdiğinde adil bir paylaşımın zemini oluşturulmuştur. Tüm bu düzenlemeler, temelde toplumsal yaşamda eşitlik, birey hakları ve hukuk güvenliği ilkelerinin güçlendirilmesine katkı sunmuştur.

2.2. Atatürk Ve Kadın Devrimleri

Varoluşundan itibaren sosyal ve toplumsal hayatta önemli bir konumda olan kadın, her dönemde tartışma konusu olarak gündeme gelmiştir. Kadının erkek ile eşit konumda görülmemesi, tartışma konusunun ana temasını oluşturmaktadır (Erdem, 2015, s. 1266). Bu tartışmaların yaşanması, kadın ve erkek eşitsizliği, kadının geri planda kalışı Mustafa Kemal Atatürk'ün gözünde çağdaşlaşmanın önünü kapatan bir mesele olarak görülmüş ve bu konular üzerine çalışmalar ve yenilikler yapmıştır.

Atatürk Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke sorunlarını yakından incelemiş ve kadının ülke içinde geri kalmışlığı hakkında düşünmüş ve kadının bu durumdan kurtarılması esasında çalışmalar yapmıştır. Bunun yolu ise hukuk, eğitim ve sosyal hayatı kadına uygun esaslar ile laikleştirmektir sonucuna varmıştır (Feyzioğlu, 1986, s. 591).

“(.) Bir sosyal topluluk, bir millet erkek ve kadın denilen iki tür insandan oluşur. Kabil midir ki bir kitlenin bir parçasını geliştirelim, diğerini müsamaha edelim de kitlenin bütünü ilerletilebilmiş olsun? Mümkün müdür ki bir camianın yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı semalara yükselebsin? Şüphe yok, terakki adımları, dediğim gibi iki cins tarafından beraber, arkadaşça atılmalı ve

gelişmeyendik alanında birlikte kesin bir tavır almak gereklidir. Böyle olursa devrim başarılı olur[...] (Atatürk, 1997, ss. 226–227).

Mustafa Kemal Atatürk, bu sözlerinde kadın haklarına ve toplumsal ilerlemede kadın ve erkek eşitliğinin zorunluluğuna verdiği önemi açıkça yansıtır. Bir toplumda sadece erkeklerin ilerlemesiyle gelişim mümkün olamayacaktır. Kadın ve erkek birlikte ve eşit koşullarda ilerlemelidir. Atatürk burada önemli bir noktaya temas etmektedir: Bir milletin kadınları geri bırakıldığında, o milletin tamamı ilerleyemez ana fikrine vurgu yapmıştır.

19 Mayıs 1919'dan yani Mustafa Kemal Atatürk'ün Samsun'a çıkışı ile kadın haklarında meydana gelen reformların ve kadınların değişim ve dönüşümüne katkı sunan olayların bazıları şunlardır:

- Kurtuluş Savaşında boy göstermiş ve silah kullanmışlardır. Savaşlarda mücadeleci ruhuyla öne çıkmışlardır.
- Millî Mücadeleye aktif katılım sağlayıp, mitingler düzenlemişlerdir. Bunlardan en bilineni Halide Edip Adıvar'ın Sultanahmet mitingidir.
- Erzurum ve Sivas Kongrelerinde kadınlarımız siyasi olarak mücadeleye destek vermişlerdir.
- Kız öğrenciler ilk kez İstanbul'da erkek öğrenciler ile eşit koşullarda öğrenim görmüşlerdir.
- Medeni Kanun ile her alanda kadın erkek eşitliği gözlenmiştir.
- Çarşaf ve peçe yasaklanmış modern giyim tarzı benimsenmiştir.
- Kadın yazarlarımız çoğalmıştır ve farklı meslek kollarında kadın gücü ortaya çıkmıştır (Göksel, 1998, s. 415-416).

19 Mayıs 1919'da başlayan kuruluş mücadelesi, ülkeyi işgalden kurtarmanın yanı sıra toplumsal dönüşümünde başlangıcı olmuştur. Kadınların savaşlarda ve kurtuluş mücadelesindeki aktif rolleri toplumsal cinsiyet bağlamında ve rollerin yeniden dağıtılmasında önemli bir etken olmuştur. Ön safhalarda verilen mücadele, kadınların sosyal, siyasi ve hukuki alanda önünü açmıştır. Medeni Kanun'un kabulüyle kadınlara tanınan haklar bağlamında kadının aile içinde ve toplum nezdinde konumu güçlenmiştir.

Aynı zamanda eğitime erişimleri, mesleki alanda aktifleşmeleri toplumsal kalkınmayı desteklemiştir. Sonuç olarak kurtuluş mücadelesi ateşinin yanması ile

yaşanılan olaylar bağlamında kadın hakları konusunda köklü reformlar gerçekleşmiştir. Bu reformlar sayesinde laik ve eşitlikçi toplumun inşası başlamıştır.

2.2.1. Eğitim Alanındaki Gelişmeler

Mustafa Kemal Atatürk, toplumun ileriye gitmesi ve muasır medeniyetler seviyesine ulaşması için kadın eğitime oldukça önem vermiştir. Eğitim alanında öncelikle kadın erkek eşitliğini sağlamak için ve eğitimde birliği oluşturmak adına 1924 yılında “Tevhid-i Tedrisat” Kanununu çıkarmıştır. Tevhid-i Tedrisat, eğitimin birleşmesi anlamına gelmektedir. Eğitimde oluşan çift başlılığı ve çok başlılığı kaldırmıştır. Tüm eğitim kurumlarını bir çatı altında toplamıştır. Eğitimde kadın erkek eşitliğini gözetmiştir (Bilgin, 1996, s. 527). Mustafa Kemal Atatürk, erkek ve kız çocukları için karma eğitim sistemini savunmuştur. Bu sayede kız çocuklarının her seviyede eğitim almalarının yolu açılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi’nde 14 Ağustos 1923 yılında TBMM programında kız çocuklarının eğitimi üzerine çalışmalar yapılacağı, kız öğretmen okulları, kız liseleri açılacağı duyurulmuştur. Cumhuriyet Dönemi ilk Anayasasında kadın ve erkek tüm öğrenciler için ilköğretimden geçmenin zorunlu olduğu belirtilmiştir (Cunbur, 1992, s. 266). Bunların sonucunda kız okulları yaygınlaştırılmıştır, kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitimi için okullaşma oranı yükseltilmiştir. 1933 Yılında İstanbul üniversitesinin açılmasıyla yükseköğretim seviyesinde kız öğrenciler de okuma imkanı elde etmiştir. Bu bağlamda kadınların akademik kariyer hayatı desteklenmiş oldu. Bu sayede eğitilmiş kadınlar toplum nezdinde kız çocuklarına rol model olarak, kız çocuklarının eğitime olan bakış açısını olumlu yönde etkilemiştir.

Mustafa Kemal Atatürk, ülkenin ilerlemesi ve kalkınması için eğitim ve öğretimin geliştirilmesini hedeflemiş ve kadın eğitime vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda ideal kadın tipi yetiştirmek adına “Kız Enstitüleri” açılmıştır. 1928 yılında Ankara’da İsmet Paşa Kız Enstitüsü açılmıştır. Modern, çağdaş ve bilgili ev hanımı yetiştirmek bu enstitülerde amaçlanmıştır. Yurt dışından gelen uzmanlar eğitim vermiş ve sonrasında ise yurt dışına öğrenci gönderilmiştir (Erdem, 2015, s. 1273).

Mustafa Kemal Atatürk, kadınların eğitim hayatına girmesine, erkekler ile eşit seviyede eğitim almasına ve kadın haklarına oldukça değer vermiştir. Bu hususta eğitim alanında köklü ve eşitlikçi değişiklikler yapmıştır. Aynı zamanda bu yenilikler toplumun

ilerlemesi adına önemli bir yapı taşı oluşturmaktadır. Muasır medeniyetler seviyesine ulaşmamız adına önemli bir yol haritası niteliğindedir. Atatürk, bu sebepler bağlamında kadınların eğitiminin toplumun ilerlemesi için şart olduğunu savunmuştur.

2.2.2. Toplumsal Yaşamdaki Gelişmeler

Mustafa Kemal Atatürk, sosyal hayatta kadının kendini göstermesini ve aktif katılım sağlamasını her zaman desteklemiştir. Bu konuda tavrını her zaman belli eden ulu önder, halka örnek olmaya çalışmış ve çıktığı gezilerde eşini yanında götürmüştür. Bunların yanı sıra ulu önder yapılan etkinlik ve balo gibi davetlere katılanlara yanlarında eşleri ile katılmalarını tavsiye etmiştir (Şıvgın, 1999, s. 254). Te

Atatürk'ün bu sözlerinde de açıkça belirttiği gibi öncelikle toplumu yetiştiren kadınlarımızın güçlü birer anne olması gerektiği, aynı zamanda kadınlara sosyal ve toplumsal hayatta serbestlikler tanınması ve erkekler ile eşit ve birlikte bir yol çizmeleri gerektiğini vurgulanmıştır.

Atatürk, Türk kadını her alanda aktif görmek istemektedir. Halk arasında erkek mesleği olarak kalıplaştırılan meslekler Atatürk'ün yaptığı yenilikler ve devrimler sayesinde kalıp yargılar kırılmıştır. Bu hususta örnek teşkil etmesi adına manevi kızım dediği “Sabiha Gökçen” ülkemizin ilk kadın savaş pilotu unvanını almıştır. Aynı zamanda Keriman Halis'in dünya güzeli seçilmesi noktasında Atatürk'ün destek ve katkıları mevcuttur (Göksel, 1998, s. 415).

2.2.3. Siyasi ve Hukuksal Alanda Gelişmeler

Mustafa Kemal Atatürk döneminde, eğitim ve sosyal hayatta olduğu gibi siyasi ve hukuksal alanda da kadına yönelik yenilikler ve kadın hakları çerçevesinde çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu değişimler, toplumsal hayatta kadın erkek eşitliği ilkesi doğrultusunda ilerlemiş aynı zamanda yeni haklar getirmiştir. Yapılan bu atılımlar köklü değişiklikler içermektedir.

Mustafa Kemal Atatürk, kadın hakları konusunda yaptığı önemli adımlardan biri “17 Şubat 1926” Medeni Kanun'un kabulüdür. Bu kanun ile ülkenin her anlamda çağdaşlaşması öngörülmüştür (Aydın 2015, s. 93). Medeni Kanun ile kadın hakları gözetilmiş kadın erkek eşitliğine vurgu yapılmıştır. Çok eşlilik yasaklanmış ve kadınlar miras hakkı ve boşanma husundaki çocuk velayet hakkı konularında eşit haklara sahip

olmuştur. Medeni Kanun'un kabulü ile Türk kadını çağdaşlaşma yolunda yüksek mertebelere ulaşmıştır. Medeni Kanun'un kadın haklarına yönelik bazı maddeleri şunlardır:

- “Evlenme Talimatnamesi” yayınlandı bu talimatnameye göre 18 yaşındaki kızlar ve erkekler reşit sayıldı. 18 yaşına basan kız ve erkeklerin evlenebileceği kanunlaştırıldı.
- Kadın ve erkeklerin hukuki eşitliğini güvence altına alan düzenlemeler yapılmıştır. Çok kadın ile evlilik kalktı. Tek eşlilik kanunlaştı.
- Resmî nikâh kanunlaştırıldı. Resmî nikâh olmaksızın dini nikah yapmak yasaklandı.
- Miras hususunda kadın ve erkeğe eşit miras hakkı tanındı (Koçak, 2019, s. 92-93).

Kadın Medeni Kanun'un kabulü ile hak ettiği özgürlük ve haklarına kavuşmuştur. Bu kanun ile, kadını sadece ailenin bir parçası ve ailenin sadece annelik görevini üstlenen kişi olarak değil, toplumsal hayatın eşit bir bireyi olarak tanımıştır. Medeni Kanun ile elde edilen bu haklar kadınların yıllarca özgürlük ve hakları için verdikleri bir hediye niteliği de taşımaktadır. Elbette ki kanunların uygulanması tek başına yeterli olmamakla birlikte, bu düzenlemeler kadınların toplumsal hayatta daha güçlü ve eşit bireyler olarak var olmalarının temelini atmıştır.

Medeni Kanun'un kabulü ile 1933 yılında kadınlar ilk kez belediye seçimlerinde oy kullanma hakkına sahip olmuştur. Hem seçmen hem de aday sıfatında katılımları gerçekleşmiştir. 1937 yılında yapılan seçimde ise Türk kadını milletvekilliği seçimlerine katılmış ve 18 temsilci ile mecliste koltuk sahibi olmuştur (Doğramacı, 1985, s. 115). Aynı zamanda Cumhuriyetin ilanı ile birlikte süregelen zaman içinde ilk kadın avukat (1927), ilk kadın yargıç (1930), ilk kadın belediye meclis üyesi, ilk kadın doktor, ilk kadın diş hekimi (1926), ilk kadın pilot, diplomat (1932) yılında göreve başlamıştır (Akşin, 1996, s. 201).

2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Cinsiyet kavramı, çoğu durumlarda toplumsal cinsiyet kavramı ile karıştırılmaktadır. Cinsiyet insanların kadın ve erkek olarak biyolojik tarafını ifade

ederken; toplumsal cinsiyet ise toplumun insana yüklediği sorumluluk ve beklentilerinden ibarettir (Çelik vd., 2013, s. 182)

Cinsiyet kavramı, kadın ve erkek iki cins arasında fizyolojik ve biyolojik olarak adlandırılan farkları belirtmek amacı ile kullanılmaktadır. Bu farklılıklar doğuştan gelmektedir ve cinsel olarak farklılıklarımızı göstermektedir. İnsanların görünüşü ve cinsel kimliği arasındaki farkları belirtmek ve ayırt etmek cinsiyet kavramının temelini oluşturmaktadır. Bu temel farklarımız doğuştan geldiği için değişimi çok zor ve imkânsızdır (Karakuş Umar, 2021, s. 1).

Toplumsal cinsiyet, toplumsal düzen içinde var olan ve toplumun belirlediği kalıplar çerçevesinde kadına ve erkeğe biçilen cinsiyet bağlamındaki kalıp rollerdir. Toplum beklentilerine göre bu roller düzenlenmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı ilk kez 1972 yılında “Ann Oakley” tarafından “*Sex, Gender And Society*” adlı kitabında ortaya çıkmıştır (Cankurtaran, Kelebek Küçükarslan, 2021, s. 8-9). Toplum tarafından belirlenen kalıp roller kendi içerisinde kabul görmüştür. Kadın için “feminen” erkek için ise “maskülen” terimleri ortaya atılmıştır. Bu durum ise toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasına sebebiyet vermiştir (Yaşın Dökmen, 2010, s. 49).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, tanım olarak insanların kadın veya erkek olmalarına yani cinsiyet kimlikleri bağlamı dışında her türlü alanda eşit hak, sorumluluk ve fırsatlara sahip olmasıdır. Başta aile yaşamı, siyaset, sağlık, eğitim, çalışma yaşamında eşit haklara sahip olup, eşit değerlendirmelere tabi tutulmasıdır. İnsanlar cinsiyet kalıpları dışında eşit değerlendirip desteklenmelidir (UN Women Türkiye, t.y.).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, insanları aile, eğitim, çalışma yaşamı gibi alanlarda oldukça etkileyebilir. İş yaşamında toplumsal cinsiyet eksenini bakış açısında kadın bireyler erkek bireylere nazaran iş hayatında yönetim pozisyonlarında daha az yer almaktadır (Eagly, Carli, 2003, s. 810). Bu durum kadını daha geri planda bırakabilir ve kendini bu alanda gösterememesine neden olabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri, iş hayatında kadının kariyerini ve sektörel dağılımını olumlu veya olumsuz yönde şekillendirebilmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği olgusu, iş yaşamı yanında aile içi rolleri de etkilemiştir. Aile içinde paylaşılan rol dağılımı geleneksel kalıp düşünceler ve cinsiyet eksenini bağlamında yapılmıştır. Baba yani erkek figürü ağır işler, ekonomik durumu

simgelerken anne yani kadın figürü ise yemek yapma, çocuk bakımı ve ev işlerini simgelemiştir (Günay, Bener, 2011, s. 159). Bu bağlamda toplumdaki bu kalıp yargılardan soyutlanmak adına aile içinde çocuğa erken yaşlarda ilk eğitim verilmelidir.

Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çocuklarına öncelikle rol model olmaları gerekmektedir. Bu davranışlar sonucu çocuk toplumsal cinsiyet fikrini kendi içinde benimsemesine yardımcı olur. Anne ve baba çocuklarına cinsiyet yargılarından uzak oyuncaklar, giysiler, oyunlar aracılığı ile de toplumsal cinsiyet algısını da ortadan kaldıracaktır. Erkek kız ayrımı yapmadan ev içerisinde iş bölümü yapmak eşitlikçi yaklaşım bağlamında çocuğu olumlu yönde destekler (UNICEF Türkiye, 2023).

Aile yaşamında toplumsal cinsiyet kavramının benimsenmesi ve eşitliğin sağlanması, sadece bireyler açısından değil toplum ekseninde de refahın sağlanması adına oldukça önemlidir. Kadınların toplumda ve aile içinde karar alma süreçlerine etkin katılımı, ev içi rollerdeki eşit iş bölümü, çalışma yaşamına girmesi ve toplum nezdinde erkek ile aynı konumda yer alması eşitliğin sağlanmasında önemli bir basamak olabilir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği olgusu, aile hayatı ve iş yaşamının yanı sıra eğitim hayatında da kendini göstermektedir. Eğitim kurumları cinsiyet rollerinin pekiştiği önemli bir inşa merkezidir. Kadın ve erkek yargılarını ve normlarının oluşumunda ve temsilinde rol oynamaktadır (Arat, 2006, s. 51). Eğitim her alanda kritik bir öneme sahiptir. Toplumsallaşmanın önemli basamaklarından birini ifade etmektedir. Bu sebeple toplumsal cinsiyet konusu hususunda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bu konuda, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." ve 8. maddesinde de "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." (MEB, 1973: 5102). Bu ifade eğitimde fırsat eşitliğini açıkça belirtmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, insanları sosyal hayatta cinsiyet kavramından bağımsız olarak eşit bir şekilde değerlendirmektir. Toplumsal rol ve sorumluluklar, eğitim, aile hayatı, sosyal yaşamda cinsiyet kalıplarına dayandırılmadan eşit bir şekilde paylaştırılmalıdır. Toplumun bu konuda duyarlı hale getirilmesi bu konuda yapılabilecek önemli bir adımdır. Devlet ve kurumları bu konuda ön ayak olmalıdır.

2.3.1. Toplumsal Cinsiyet Algısı

Toplumsal cinsiyet; bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından çizilen sınırlar erkek ve kadın için ayrı ayrı belirlediği cinsiyet kalıplarını ifade eder. Erkek ve kadın cinsini ayırmadaki temel düşünce aralarındaki biyolojik farkları kültürün inşasında kullanmaktır (Orleans Rose, 2018, s. 17).

Toplumsal cinsiyet kavramı, dünyada 1970’lerden itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Dökmen, 2004, s. 2-3). Toplum, insanları cinsiyet ekseninde bazı kalıp yargılara sokmaktadır. Erkek, güçlü, kuvvetli, ailenin reisi; kadın söz konusu olduğunda narin, zayıf, çocukların bakımını üstlenen kişi olarak görülür. Bu kalıp yargılar günümüzde devam etmektedir. Toplumda belirlenen bu kalıp sistemler doğduğumuzdan itibaren ailemiz tarafından inşa edilmektedir. Giydiğimiz kıyafetler, yaptığımız hareketler, seçeceğimiz meslekler dahi ailemizden gelen bu inşa sürecinin bir eseridir (Vatandaş, 2011, s. 30). Cinsiyetçilik bireyin doğumuyla başlar. Cinsiyete göre kız bebeğe pembe erkek bebeğe mavi renk kıyafetlerin seçilmesi. Toplumdaki algı ise ilerleyen zamanlarda bireyin yetişkinlik döneminde dahi bu algıyı desteklemektedir. “Erkek adam yapar” ve “kadın dediğin böyle olmaz” tarzındaki cinsiyetçi kalıp söylemler toplumsal cinsiyet kalıplarını oluşturur (Kılıçaslan & Işık, 2016, s. 3). Toplumsal cinsiyet eşitliği algısı da tam bu süreçte başlar. Bu algı ilk olarak ailede şekillenmeye başlar bireyin ilerleyen zamanlarında okulda pekişir. Birey okulda gerek öğretmen davranışları, arkadaşlarının davranışları, öğretim programında öğrenciye kazandırılmak istenen kazanımlar bu algıyı etkilemektedir (Demirhan, 2021, s. 69). Bunun sonucunda çocuğun zihninde oluşan toplumsal cinsiyet algısı ve kadın erkek rolleri çocuğun kişilik özelliklerine yansımakta ve nesilden nesile aktarılmasına neden olmaktadır (Timisi, 1997, s. 25).

Toplumsal cinsiyet bağlamında kadına ve erkeğe yüklenen rol ve sorumluluklar her zaman olumlu durumlara yol açmayabilir ve sorunlara ve ayrımcılığa neden olabilir. Bu sorunların çözümünde zihnimizi ve değerlerimizi esas alabiliriz. Bu konuda okul başta olmak üzere kurum ve kuruluşlara büyük görevler düşmektedir. Çünkü okul bilgi vermenin yanında insanı her anlamda hayata hazırlayan ve düşüncelerine etki eden bir oluşumdur bu hususta toplumsal cinsiyet eğitimi okulda öğretmenler ve arkadaşlar

aracılığıyla konuya önem verildiği takdirde olumlu düşünceler kazandırılabilir (Kurttaş & Tuncer, 2020, s. 284).

2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinde Kadın Önceliği

Kadınlar, tarihsel süreçten günümüze değin yapısal ve toplumsal cinsiyet odaklı çeşitli ayrımcılıklara maruz kalmışlardır. Bu süreçte bastırılma, şiddet, fırsat eşitsizliği ve kamusal alandan dışlanma gibi sorunlarla mücadele etmek durumunda kalmışlardır.

Kadınların sosyal ve ekonomik ve politik açıdan güçlendirilmesi, yalnızca bir hak teslimi değil, aynı zamanda ülkelerin topyekûn kalkınması adına en stratejik basamaklardan biridir. “Eşit fırsat hakları refah seviyesini artırıcı adımların öncüsü olacak, şüphesiz toplumları yükseltecektir. Bu sebeple dünyada ve ülkemizde kadın ve kız çocuklarının ekonomik ve sosyal hayatlarını revize edip geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda “Strateji ve Bütçe Başkanlığı” “On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)” çerçevesine kadın konusu ve kadın önceliği ile ilgili kalkınma planları koymuştur. Kalkınma planındaki amaç, kadınların hak ettiği değeri görmeleri ve ülkenin kalkınma hızını yükseltmek için başta istihdam ve eğitim olmak üzere kadının fırsat eşitliğinden ve imkânlardan yararlanmasını sağlamaktır. Ayrımcılık ve şiddet olmadan yaşamaları ve her alanda temsil gücünü göstermelerine yardımcı olmaktır. Bu çerçevede ekseninde tedbirler ve politikalar belirlenmiştir. Bazı politika ve tedbirler kısaca şunlardır:

- Kadınlara fırsat eşitliği ve güçlenme önceliği sağlanacaktır.
- Bütçe çalışmalarında kadın erkek fırsat eşitliği gözetilecektir.
- Kadınların iş hayatı ve eğitim hayatı içinde öncelikli kota uygulamaları sağlanacaktır.
- Özel sektör, kamu ve siyasal gibi alanlarda kadınların katılımı ve temsili desteklenecek uygulamalar yapılacaktır.
- Fen, matematik ve mühendislik gibi kadın gücünün az olduğu alanlarda dönüşüm çalışmaları yapılacaktır.
- Kırsal alanlarda kadın girişimciliği ve okuryazarlığı desteklenecektir.
- Kadın ve kız çocuklarının erken evliliği ve kadına şiddet konusunda yasal düzenlemelerin uygulanması esas alınacaktır.

- İletişim kanalları ve medyanın kadına karşı olumlu davranış ve tutumlar sergilenmesi sağlanacaktır (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023, s. 171-173).

2.4. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Ve Sosyal Bilgiler Dersi

Toplumsal cinsiyet; bireyin içinde bulunduğu toplum gözündeki sosyal rolleri ve sorumluluklarını ifade eder. Bu olgu, geçmişten günümüze toplumdan topluma farklılık gösterebilir ve yeniden şekillenebilir (Demirgöz Bal, 2014, s. 15). Toplumsal cinsiyet kavramı 1968'de Robert Stoller'in "Sex and Gender" eserinde ilk kez ortaya çıkmıştır. Annie Oakley tarafından kullanımı yaygınlaştırılmıştır (Polat, 2018, s. 255-256). Toplumsal cinsiyet eğitimi ise bireylerin toplumsal yapıdaki eşitsizliklerin kaynağını anlamasını ve bu olumsuzluklara karşı farkındalık geliştirmesini amaçlar (Flowers, 2009, s. 239–240).

Toplumsal cinsiyet eğitimi aile içi yaşantılardan başlar okul ortamında şekillenir. Okulda toplumsal cinsiyet eğitimi önce öğretmenin davranış ve tutumları devamında ise okulda verilen dersler aracılığı ile öğrenciye aktarılır. Okullarda cinsiyetçi ayrımcılığı besleyen bazı temel unsurlar vardır. Bunlar: ders içerikleri, ders içi kullanılan materyaller ve öğretmen tutumları (Aslan, 2015, s. 365). Ders içerikleri üzerine yapılan incelemeler, günümüz kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı yapılmıyor tarzında söylemler barındırır da bu durumun örtülü bir biçimde devam ettiğini göstermektedir. Eski dönem ders materyallerinde doktorluk ve mühendislik gibi meslekler tamamen erkeklerle bağdaştırılırken, günümüzde kadınlar da bu rollerde resmedilmekte ve 'kadınlar da bu meslekleri yapabilir' mesajı verilmektedir. Fakat kitabın genel yapısına bakıldığında, bazı bölümlerde hala bu mesleklerin aslında erkeklere ait olduğuna dair gizli ve geleneksel mesajlar aktarılmaya devam etmektedir (Kafalı, 2020, s. 65).

Eğitim ortamlarında öğretmen davranış ve tutumları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen öğrenci için rol model olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen sınıfa geldiği zaman davranışlarında erkek ve kız öğrenciye eşit davranmalıdır. Öğretmenlerin farkında olmadan sergileyebileceği kalıp yargı içeren tutumlar, öğrencilerin gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, sınıf içinde ön yargıdan uzak ve kapsayıcı bir

yaklaşım benimsenmesi, okul genelinde daha adil ve demokratik bir eğitim ikliminin inşa edilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Asan, 2010, s. 67).

Toplumsal cinsiyet bilinci ilk olarak ailede kazandırılır. Aile yaşantısı ve öğretilerinden sonra ise okullarda öğretmen rol modeli vasıtası ve okulda ders programında yer alan dersler aracılığı ile öğrenciye kazandırılır. Bu derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi, toplumsal olarak vatandaşlık görevlerini kazandırması amacı doğrultusunda sosyal bilim ile beşeri bilimlerin bütünleşmesinden oluşan çalışma alanlarından (NCSS, 1993, s. 3). Başka bir tanımla ise: Sosyal bilgiler, eğitimsel faaliyet amacı güderek sosyal bilimlerin sadeleşmiş halidir (Doğanay, 2002, s. 153).

Sosyal bilgiler dersi temelinde 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na baktığımızda bilgi, beceri, değerleri kullanıp içselleştirebilen, çevresine yansıtabilen, geleceğe dair vizyonu ve misyonu olan, ülke sorunlarına yaratıcı fikirler sunan bireyleri yetiştirmek ve topluma kazandırmaktır (Gülersoy vd. 2021).

Konu kapsam içerik bakımından Sosyal bilgiler dersi toplumu ilgilendiren konular ile ilintilidir. Bu bağlamda “toplumsal cinsiyet eğitimi” sosyal bilgilerin konuları ve kazanımları arasında yer almaktadır. Ders kapsamında kaliteli sosyal bilgiler eğitimi verilmesi toplum arasında bireylere karşı saygılı, adaletli, cinsiyetçi bakış açısından arınmış, farklılıklara karşı hoşgörülü ve olumlu tutumlar edinmemizi sağlar (Seçgin & Kurnaz, 2015, s. 25–26)

Sosyal Bilgiler öğretim programı, toplumsal cinsiyet eşitliği kavramıyla barındırdığı içerikler ile paralar bir yapı izlemektedir. Programda yer alan temel değerler, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen şu unsurları içerir:

- Adalet,
- Eşitlik,
- Saygı,
- Hoşgörü,
- Dayanışma,
- İnsan haklarına duyarlılık (MEB, 2018).

Bu değerler, ęğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasında temel birer yapı taşı hükmündedir.

2.5. Toplumsal Cinsiyet Eğitimi ve Toplum

Türk Dil Kurumuna (TDK, t.y.) göre toplum, “aynı coğrafi sınırlar içinde yaşayan, karşılıklı ilişkiler ve iş birliği yoluyla ortak ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan bireylerin oluşturduğu dinamik bir bütündür” Bu yapı, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimlerle şekillenir ve bireyler arasındaki dayanışma toplumsal düzenin temelini oluşturur. Toplumda genel manada cinsiyet kavramı çoğu kez toplumsal cinsiyet kavramı ile karıştırılmaktadır. Cinsiyet kavramı anlam olarak insanların kadın ve erkek olarak biyolojik tarafını ifade ederken toplumsal cinsiyet ise toplumun insana yüklediği sorumluluk ve beklentilerinden ibarettir (Çelik vd., 2013, s. 182)

İnsanın hayatını yönlendiren en temel unsurlardan biri doğuştan geleb cinsiyet kavramıdır. Cinsiyet bu süreç aslında daha bebeklikte, toplumun fark ettirmeden yaptığı yönlendirmelerle başlar. Bebeğin kıyafetinin rengineinden oynadığı oyuncaklara, çocukluktan ergenliğe kadar attığı her adım bu iki farklı cinsiyet rolüne göre şekillenir. Birey ilerleyen yaşlarda bu kalıpların içinde sosyalleşir. Toplum, kendi yarattığı kadın ve erkek rollerini bireye benimsetmekle beraber insan yaşantısının doğal akışı olarak içselleştirir (Gümüşoğlu, 2008, s. 40).

Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri, çoğunlukla kültürel ve geleneksel değerler doğrultusunda şekillenmektedir. Kadınlar genellikle ev işleri ve aile içi rollerle özdeşleştirilirken, erkekler ise dış dünyada, özellikle iş ve siyaset gibi kamusal alanlarda daha etkin ve belirleyici konumlarda düşünölmektedir (Arat, 1991). Toplumda kadın ve erkeğe biçilen roller bazında toplumsal cinsiyet sorunu ortaya çıkmaktadır. Erkeği güçlü kadını ise güçsüz ve aile içi rollerde tasvir etmektedir.

Toplumda varlığını sürdüren kurumlar toplumsal cinsiyet algısını pekişmesine sebep olmaktadır. Kalıplaşan kadın erkek rolleri okul, aile ve iş yaşantısında da kendini göstermektedir. Ev işlerinin kadına ait olduğu aile yaşantısında cinsiyetçi bir kalıp olarak yerini almıştır. Toplumda genel olarak mühendisliğin erkeklere, hemşirelik ve ęğretmenlięin ise kadınlara daha uygun olduğuna dair geleneksel bir bakış açısı bulunmaktadır. Bu tür yerleşik algılar, gelecek kuşakların meslek gruplarına bakış

açısını etkileyerek belirli rollerin devam etmesinde rol oynamaktadır (Koyuncu Şahin, Çoban 2019, s. 588).

Toplumsal cinsiyet bilincinin sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi, öncelikle bu olgunun kavramsal düzeyde doğru algılanmasına ve okul ortamlarında planlı duyarlılık eğitimlerinin hayata geçirilmesine bağlıdır. İlgili literatür ve araştırmalar (Aydın Avcı vd., 2021; Özdemir, 2022), bu eğitim süreçlerinin bireylere eleştirel bir bakış açısı kazandırarak cinsiyete dayalı ön yargıların kırılmasında temel bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle eğitim bileşenlerinin bu farkındalığı içselleştirmesi, kurumsal düzeyde daha eşitlikçi ve adil bir eğitim ikliminin inşasını doğrudan kolaylaştırmaktadır. Neticede, toplumsal cinsiyet ve eşitlik kavramlarının neyi ifade ettiğine dair toplum genelinde doğru bir anlamlandırma sürecinin işletilmesi, kalıcı bir zihniyet dönüşümünün gerçekleştirilmesi açısından elzem bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır

2.6. Kadına Yönelik Pozitif Ayrımcılık

Pozitif ayrımcılık geçmişten günümüze bir konu alanında istenmeyen kişi veya kurumların eğitim, iş veya politika alanlarında katılımlarını sağlayarak onlara temsil hakkı verilmesidir. Toplumda pozitif ayrımcılık, kadın ve erkek arasında yaşanan farklardan meydana gelir (Öztan, 2004, s. 204). Başka bir tanımla pozitif ayrımcılık, kadın ve erkek arasında eşitliği sağlamak adına diğer cinse fırsat önceliği vermektir (Karakuş, 2006, s. 7). Bu durumun yanı sıra dil, din, ırk, sağlık bakımından ve statü bakımından da insanlar arasında dezavantajlı konumda olana avantaj sağlamaktır (Mollamahmutoğlu, 2004, s. 422.).

Pozitif ayrımcılık fikri 1970’li yılların başında gündeme gelmeye başlamıştır. Kadın ve erkek arasında hem biyolojik hem de fizyolojik farkları kapatmak ve çözümlemek için pozitif ayrımcılık kavramı ortaya atılmıştı (Ünlü, 2009, s. 21). Ülkemizde pozitif ayrımcılık kavramı 2010 yılında yapılan anayasa değişikliği ile revize edilip güçlendirilmiştir. Cinsiyetler arası eşitliğe dair söylemleri ile kapsam genişletilmiştir. Bu kapsam içerisinde kadınlar, dullar, yaşlılar, engelliler, gazi ve şehit yakınlarını barındırmaktadır (Akbaş, Şen 2013, s. 176).

Anayasamızda yapılan düzenlemeler neticesinde kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık konusunda değişim ve gelişimler yaşanmıştır. Hamile ve doğum yapmış

kadınlara yönelik bazı değişimler ve düzenlemeler yapılmıştır. Kadınlar için işe alım konusunda bazı ayrıcalıklar erkekler ile eşitliği sağlanıyorsa yasalar gereği uygulanacaktır. Yasalar gereği kadın ve erkek arasında ise maaş konusunda pozitif bir ayrımcılığın söz konusu olduğu görülmemektedir (Ulucan, 2013, s. 381-382).

Türkiye’de kadına yönelik pozitif ayrımcılık adı altında uygulanan yöntemler, araştırmalar doğrultusunda aslında bu durumun cinsiyet rollerini desteklediği görülmüştür. Bu durumda örnek, kadınların eşleri veya kız çocuklarının babaları vefat ettiğinde bağlanan dul ve yetim maaşlarıdır. Kadın ve kız çocuklarına verilen yardım eşten veya babadan kalan maaş ile sağlandığından erkeğin üzerinden gelen ekonomik yardım erkek ve kadına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerini güçlendirmektedir. Bu durumun yanı sıra cinsiyet rollerini eşitlemeye yönelik uygulamalar da öne çıkmaktadır. Bu bağlantıda bir kadın doğum yaptığı takdirde belli bir süre doğum iznine ayrılmaktadır. Kadının eşine de bu durumda babalık izni denilen bir doğum izni verilmektedir (Kılıç, 2006, s. 146).

2.6.1. Eğitim Alanındaki Pozitif Ayrımcılıklar

kız çocuklarına yönelik verilen burs imkanları, ülke genelinde başlatılan eğitim kampanyaları eğitim alanında kadına yönelik pozitif ayrımcılık konusuna örnek teşkil etmektedir. Bu hususta aklımıza “Baba Beni Okula Gönder” kampanyası gelmektedir. 2005 yılında uygulanmış olup maddi yetersizlikler veya aile baskısı yüzünden okuyamayan kız çocuklarına eğitim eli uzatılmıştır. Kız öğrencilere burs verilmiş, proje kapsamında kız öğrenci yurtları yapılmıştır. Kız çocuklarının eğitimini desteklemek amacıyla yapılan diğer bir kampanya ise “Haydi Kızlar Okula” kampanyasıdır. Bu kampanyanın amacı eğitimde kız ve erkek öğrenci eşitliğini sağlamaktır. Bu doğrultuda 2003 yılında Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmış olup kız çocuklarının en az okula gittiği 53 il seçilmiştir. Okuma yaşı gelip kayıt yaptırmamış kız öğrencileri tespit edilip okula kazandırılmıştır. Bu konuda kız öğrenciler bilinçlendirilmiş ve maddi destek sağlanmıştır (UNICEF Türkiye, 2003). Bu kampanyaların yanı sıra kız çocuklarının eğitimine destek veren vakıflar dernekler de kurulmuştur. Kız Çocukları Eğitim Derneği (KIZÇEVDER) örnek teşkil etmektedir.

2.6.2. İş Yaşamında Pozitif Ayrımcılık

Ülkemizde iş hayatında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yanı sıra bu alanda girişimci kadınlara ve çalışan annelere pozitif ayrımcılık hakkı verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete'ye (2003) göre, 4857 sayılı İş Kanunu'nun 74. maddesi, gereği kadın çalışanlara annelik izni verilmektedir. Bu izin toplam 16 haftadır. Doğumdan önce 8 hafta doğum sonrasındaki süreçte ise 8 hafta olmak suretiyle çalışan annelere verilmektedir. Çalışan anne doğum öncesindeki iznini kullanmayarak doğum sonrasına aktarabilir. Doğumdan sonra ise çalışan annelere kolaylık teşkil etmesi açısından günlük 1,5 saat süt ve emzirme izni verilmektedir.

Yine 1475 sayılı Eski İş Kanunu'nun 14. maddesi de kadına evlenmesi halinde tazminat alabileceği şeklinde bir hak yaratmıştır. İlgili maddede;

Feshedilmesi veya kadının evlendiği tarihten itibaren bir yıl içerisinde kendi arzusu ile sona erdirmesi veya işçinin ölümü sebebiyle son bulması hallerinde işçinin işe başladığı tarihten itibaren hizmet aktinin devamı süresince her geçen tam yıl için işverence işçiye 30 günlük ücreti tutarında kıdem tazminatı ödenir.

Kanunlarda belirtildiği üzere ülkemizde çalışma hayatında kadına ayrıcalıklar tanınmaktadır. Tanınan bu ayrıcalıklar kadının çalışma hayatına atılmasında rol oynamaktadır. İstihdama giren kadınlar ülkeyi kalkındırma yolunda önemli bir yere sahip olmaktadır.

2.6.3. Hukuki Alanda Pozitif Ayrımcılık

Devlet bazı hukuki uygulamalar ve anayasaya koyulan maddeler ile kadınlara hukuki alanda pozitif ayrımcılık sağlamıştır. Bu doğrultuda Türkiye Anayasası'nın Anayasa'nın 10. maddesi ve 6284 sayılı Kanun çerçevesinde kadınların eşitlik ve şiddetten korunma hakkına ilişkin hukuki güvenceler oluşturulmuştur. 10. madde: “Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti, 1982, m. 10). Kadınların şiddetten korunmasına yönelik kanun düzenlemeleri yapılmaktadır. 6284 sayılı kanun 8 Mart 2012 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilerek 20 Mart 2012 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti, 2012). İlgili kanunun pozitif ayrımcılığa yönelik madde şu şekildedir: Madde1:

“Bu Kanunun amacı; şiddete uğrayan veya şiddete uğrama tehlikesi bulunan kadınların, çocukların, aile bireylerinin ve tek taraflı ısrarlı takip mağduru olan kişilerin korunması ve bu kişilere yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla alınacak tedbirlere ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (6284 Sayılı Kanun, 2012, m. 1/1).” ve “Bu Kanun kapsamında kadınlara yönelik cinsiyete dayalı şiddeti önleyen ve kadınları cinsiyete dayalı şiddetten koruyan özel tedbirler ayrımcılık olarak yorumlanamaz (6284 Sayılı Kanun, 2012, m. 1/2-ç)”

Kanunun bu maddesi, kadına yönelik şiddete ilişkin alınan önlemler bağlamında oluşturulan bu kanunun amacını açıklar. Ayrıca kanunun ikinci fıkrası, Anayasanın 10. maddesine paralel olarak düzenlenmiş, pozitif ayrımcılığa dikkat çekilmiştir.

Madde 14:

Bakanlık, gerekli uzman personelin görev yaptığı ve tercihen kadın personelin istihdam edildiği, şiddetin önlenmesi ile koruyucu ve önleyici tedbirlerin etkin olarak uygulanmasına yönelik destek ve izleme hizmetlerinin verildiği, çalışmalarını yedi gün yirmidört saat esasına göre yürüten, çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenen, şiddet önleme ve izleme merkezlerini kurar (6284 Sayılı Kanun, 2012, m. 14/1).

Yukarıdaki maddede ise ilgili kanun bağlamında ortaya çıkan hallerde görevlendirilecek personelin kadın olması hususuna dikkat çekilmiştir. Mevzuatımız açısından, ilgili personelin kadın tercih edilmesi alenen pozitif ayrımcılığa bir örnektir.

2.6.4. Siyasi Katılımda Pozitif Ayrımcılık

Siyasal hayatta ve siyasi katılımı kadın ile erkek aynı eşit haklara sahiptir. Kadınların siyasi katılımını desteklemek amacı ile partilerce ve hükümet tarafından bazı uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bunlardan bir tanesi “kota” uygulamasıdır. Anayasa ve seçim sürecindeki yasalara entegre edilerek gönüllü ve yasal zorunluluk esasında uygulamaya koyulur. Bu uygulama iki şekildedir. Parlamento içinde kadınlar için özel ayrılmış zorunlu sandalye sayısı mevcuttur. İkincisi siyasi partilerin içinde zorunlu olarak kadın için ayrılan belli sayıda koltuk sayısı vardır. Bu durum siyasette kadın sayısının yükselmesini desteklemiştir (Sancar, 2008, s. 179).

Kadınların siyasi hayatta daha çok söz hakkına sahip olmaları gerekmektedir. Yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadınların bu konuda karşı karşıya kaldığı

sorunlar siyasetin bir konusu olmalı ve siyasal hayattan başlayarak diğer alanlara da yayılmalıdır. Kadınların siyasette söz sahibi olmasını ve temsil gücünün çoğalması için çalışmalar yapmak ve bu konuda kadınları desteklemek toplumun ilerlemesi ve gelecek için sağlam adımlar atılması konusunda önem arz etmektedir (Özkılıççı, Uzun 2022, s. 16).

2.6.5. Sosyal Yaşamda Pozitif Ayrımcılık

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği kadınların toplumsal hayatta erkeklere nazaran geride kalmasına neden olmaktadır. Bu sebeple kadınların erkeklerle eşit şartlara sahip olmasını sağlamak, eşitsizliği gidermek ve toplumda dengeyi sağlamak adına yapılan uygulamalardır. Eşi olmayan kadınlara ve tek başına çocuk yetiştiren kadınlara maddi destek, kadın sığınma evleri, kadınlara yönelik istihdam fırsatları, taşımada ve ulaşımada hamile kadınlara özel koltuklar sosyal yaşamda kadına yönelik pozitif ayrımcılık konusundaki uygulamalardır (Akbaş & Şen, 2013; Dildar, 2020)

2.7. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Kavramını Etkileyen Unsurlar

Toplumsal cinsiyet eşitliği, yalnızca bireysel tutumlarla açıklanabilecek bir olgu değildir. Aile, okul, gelenek, din, medya ve toplumsal kurumlar gibi pek çok unsur, bireylerin kadın ve erkek rollerine ilişkin algılarını şekillendirmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişimi, farklı toplumsal yapıların birlikte değerlendirilmesini gerektirir.

2.7.1. Aile

Aile kurumu; gelenek, görenek, sosyal ilişkiler ve davranış kalıplarının çocuğa aktarıldığı ilk toplumsal ortamdır. Bu süreçte çocuk, yalnızca aile içindeki ilişkileri gözlemlemekle kalmaz aynı zamanda kadın ve erkeğe yüklenen rol ve sorumlulukları da içselleştirir. Aile, kültürel değerlerin aktarılmasını ve toplumsallaşma sürecinin başlamasını sağlamaktadır (Zincirkıran, 2016, s. 161).

Anne ve babanın aile içindeki rol paylaşımı, çocukların toplumsal cinsiyet algısını doğrudan etkileyebilir. Ev işlerinin, bakım sorumluluklarının ve karar alma süreçlerinin yalnızca bir cinsiyete yüklenmesi, çocuklarda kalıp yargıların güçlenmesine neden olabilir. Buna karşılık aile içinde eşitlikçi iş bölümü yapılması, kız ve erkek

çocuklarına benzer sorumlulukların verilmesi ve cinsiyetçi söylemlerden kaçınılması, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

2.7.2. Okul ve Eğitim

Çocuk dünyaya gözlerini açtığından itibaren ilk eğitimini aileden almaktadır. Ailede alınan eğitim ilerleyen yaşlarda okulda pekişir değişir ve yenilenir. Okulda öğretmen, arkadaş çevresi ve müfredatta var olan dersler çocuğun ailede aldığı ilk eğitimi pekiştirir ve yenileştirir. Sosyalleşmenin önemli yapı taşlarından birini temsil etmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği algısının kazanılmasında okul ve eğitim sistemi önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenler, hem toplumun şekillenmesinde hem de öğrencilerin sosyalleşmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin derste veya okul ortamında öğrenciye karşı hitap şekli, erkek ve kız öğrenciye karşı takındığı tavır ve davranışlar öğrencinin hayatını şekillendirmektedir (Ünal vd. 2017, s. 229). Bu sebeple öğretmen ders ortamında ve okuldaki davranışları ile cinsiyet ayrımcılığından uzak durmalı, öğrenciye cinsiyet kalıpları dışında eşit görev ve sorumluluklar tanımalı ve her daim cinsiyetçilik konusunda rol model olmalıdır.

2.7.3. Gelenek ve Dinî Kurallar

Gelenek bir milletin veya topluluğun kendinden önce yaşamış toplumlardan aldığı ve gelecek kuşaklara aktardığı her türlü maddi veya manevi birikimlerdir. Örf, adet ve gelenek milletin ortak hazinesidir. Gelenek kavramı hem değerleri geçmişten alma uygulama ve geleceğe ulaştırma biçimidir (Yılmaz, 2005, s. 40).

Geleneksel toplumsal yapılarda cinsiyet rollerinin çoğu zaman erkek merkezli ve ataerkil kabullerle ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Bu kabuller zaman içinde değişime uğramakla birlikte, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda kültürel değerlerin ve tarihsel toplumsal yapıların etkili olduğu söylenebilir. Bu düşünce değişime ve gelişime olumlu yönde uğrasa da hala günümüzde varlığını görmekteyiz. Toplumsal cinsiyetin varoluşu ve ortaya çıkışı bu olgunun ve düşüncenin zemininde yatmaktadır. Geçmişten gelmiş ve geleceğe izler bırakmıştır (Bingöl, 2014, s. 108).

Din, insanların hayatları üzerinde muhtemel etki yaratan ve insanların hayatlarının ince ayrıntılarına kadar yön veren kural ve kuralların bütünüdür. Aynı

zamanda kişilerin yaşamlarının ayrıntısına kadar uzanan bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Berktaş, 2014, s. 8). Toplumsal cinsiyet ve dinin bağlantı noktası kutsal kitaplarda yer alan cinsiyet kavramları ile ilgili ifadelerdir. Bazı metinlerde açıkça konu ile ilgili kesin yargılar ifade edilirken bazı metinlerde ise bu konu yoruma bırakılmıştır. Toplumda yaşayan insanlar bu metinleri cinsiyetçilik bağlamında kendi düşüncelerine göre yorumlayıp aktarmıştır (Cerrah, 2021, s. 94).

2.7.4. Medya Unsuru

Medya kitle iletişim araçlarının bütünüdür. Bu araçlar öncelikle televizyon, bilgisayar, internet, dergi, gazete, radyo gibi araçların tamamıdır. Medya kuruluşları temelde hedef olarak günlük hayatın zeminini baz alır. Gündelik sorunlar, kitlenin ilgisini çekebilecek unsurları politikalarında gözetirler. Bu bağlamda bireyleri duygu, düşünce olarak bireyleri etkilemektedirler (Karaboğa, 2018, s. 2). İnsanların duygu ve düşüncelerine etki edebilen medya unsuru bu çerçevede toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda da önemli bir etmendir. Özellikle reklamlar kadın ve erkek arasındaki cinsiyet ayrımını gösteren en belirgin medya aracıdır. Kadın ve erkeğe ilişkin belli kalıp rol modelleri yansıtır ve bu gücü elinde tutar (Demir, 2006, s. 286).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda medya unsurunun ve kitle iletişim araçlarının toplumsal cinsiyet olgusu üzerine önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Kadın erkek olarak cinsiyetçi tavırların sergilendiği ve toplumsal cinsiyet algısından uzak kalıp yargılar barındırdığı görülmüştür. Aynı çalışma üzerinde erkek figürünün bilinen meslekler ile dergi ve diğer medyatik unsurda sembolleştirildiği görülmüştür (Özkanca, 2018, s. 94-96). Bu araştırmalar sonucunda medyanın ve kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkisi ile insanları yönlendirebileceği, vereceği mesajları benimsetebileceği aynı zamanda ise medya unsurunun da cinsiyetçi yaklaşımlar sergilediği söylenebilir.

2.8. Feminist Söylem

Feminizm, kadınların ezilmişliğini ve ikincilliğini açıklama ve bunu değiştirme iradesidir. Sadece kadınların siyasal, hukuki ve ekonomik eşitliğini değil, toplumsal cinsiyet kalıplarının ötesinde tam bir insan olarak var olabilmelerini amaçlar (Berktaş, 2014).

Feminizm kavramının 19. yüzyılda kullanılmaya başlandığı kabul edilmektedir. Charles Fourier'ın bu kavramı kadınların özgürlüğü ile toplumun ilerlemesi arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullandığı belirtilmektedir (Goldstein, 1982, s. 92; Offen, 1988, s. 126). Daha sonra Alexandre Dumas, feminizm kavramını kadın haklarını ifade etmek amacıyla kullanmıştır (Arat, 1991, s. 21).

Türkiye'de feminist söylem özellikle 1980'li yıllardan itibaren görünürlük kazanmış, 1990'lı yıllarda ise kadın tarihi, kadın çalışmaları ve toplumsal cinsiyet araştırmaları çerçevesinde akademik bir alan olarak gelişmiştir. Bu süreçte kadınların tarihsel öznellikleri, toplumsal rolleri, emekleri ve kamusal alandaki görünürlükleri daha sistemli biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Sancar, 2014).

Feminizm tek biçimli bir düşünce sistemi değildir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kaynağını farklı biçimlerde açıklayan çeşitli feminist yaklaşımlar bulunmaktadır. Liberal feminizm, kadınların eşitsizliğini daha çok yasal haklardan, eğitim olanaklarından ve kamusal yaşama katılımdan dışlanmalarıyla açıklar. Bu yaklaşım, kadın ve erkek arasında yasalar önünde eşitlik ve fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini savunur (Giddens & Sutton, 2021) ancak liberal feminizm, mevcut toplumsal yapının eril karakterini yeterince sorgulamadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Weiner, 1994, s. 15).

Radikal feminizm ise eşitsizliğin temel kaynağını ataerki toplumsal yapıda görmektedir. Bu yaklaşıma göre ataerki, erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarını yeniden üreten en eski ve yaygın baskı biçimlerinden biridir. Radikal feministler, kadınların yalnızca kamusal alanda değil, aile, beden, cinsellik ve özel yaşam alanlarında da erkek egemenliğine maruz kaldığını savunmaktadır (Arat, 1991).

Sosyalist ve Marksist feminizm ise kadınların ezilmişliğini kapitalizm ve ataerki ilişkisi üzerinden açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre kadınların ev içi görünmeyen emeği, kapitalist üretim ilişkilerinin devamlılığı açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle kadınların özgürleşmesi, hem sınıfsal sömürünün hem de cinsiyete dayalı baskının ortadan kaldırılmasıyla mümkündür (Ecevit, 2011).

Bu kuramsal çeşitlilik, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca kadınlara özgü bireysel bir sorun olmadığını; hukuk, ekonomi, aile, eğitim, kültür, dil ve iktidar ilişkileriyle bağlantılı yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle feminist

söylem, kadın haklarının yanı sıra toplumsal adalet, eşitlik, temsil ve insan hakları tartışmaları açısından da önem taşımaktadır.

2.9. Uluslararası Belgelerde Kadın

İnsan hakları, insanların doğuştan getirdiği, devredilmeyen, özgün hakları olarak tanımlanmıştır. Başka bir bireyin hak alanına girilmediği ve zarar verilmediği sürece bu hakları kullanmakta özgürlükleri bulunmaktadır (Civelek, 2011, s. 3).

Tarihsel süreçte insan hakları ile ilgili ilk söylem “Magna Carta” ile gündeme gelmiştir. Kralın yetkilerinin sınırlanması o dönemdeki ilk yasal hareket olarak görülmüştür. Bununla birlikte “BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” ile sürece gelen zamanla birlikte insan hakları söylemi pekişmiş ve dönüşüme uğramıştır (Berktaş, 2004, s. 1).

Kadın hakları, küresel bağlamda ele alınması gereken bir çalışma alanıdır. Aynı zamanda uluslararası hukuk kapsamında insan hakları başlığı altında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda uluslararası alanda kadının haklarını, kadın erkek eşitliğini, kadının özgürlüklerini ele alan belge “*Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Tüm Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)*” dır. Bu sözleşme temelde kadın haklarını gözetmektedir (BM, 1979).

Kadın hakları konusunda uluslararası alanda yayımlanan başka bir sözleşme ise “*Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi (DEVAV)*” dır. Bu belge kadına karşı her türlü şiddeti insan hakları hususunda ihlal olarak görmüştür. Bu belge ile kadın, şiddetten devlet tarafından korunma altına alınması amaçlanmıştır (BM, 1993).

Dünyada kadın hakları noktasında Kadınların haklarını daha etkin kullanabilmeleri adına Birleşmiş Milletler küresel bazda bazı adımlar atmıştır. Bu adımlar toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde kadının hayatında iyileştirmeler meydana getirmesi amaçlanmıştır. Bu adımlardan birkaçı:

- 1945 yılında kadın-erkek eşitliği adına BM’nin ilk belgesinin kabulü.
- 1946 yılında ilk BM ilk kadın statüsünün kurulması.
- 1962 yılında “Evlilikte Onay, Evlilikte Minimum Yaş ve Evliliğin Kayda Geçmesi Sözleşmesi” kabulü

- 1975 yılında I. Dünya Kadın Konferansı, 1980 yılında II. Dünya Kadın Konferansı, III. Dünya Kadın Konferansı, 1995 yılında ise IV. Dünya Kadın Konferansı yapılması.
- 1979 yılında “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi” (CEDAW)’ın kabulü
- 1988 yılında "Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komitesi’nin” kurulması
- 2010 yılında “BM Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadınların Güçlendirilmesi Birimi (UN WOMEN)”ın kurulması (Bitmez, 2019, s. 60-61).

2.9.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Bu belge, tüm insanların doğuştan eşit ve özgür olduğunu ilan ederek, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin temel hakların güvence altına alınmasını amaçlar. Kadın hakları da bu bildirgede açıkça vurgulanmamış olsa bile, tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğu ilkesine dayanarak kadınların haklarını da kapsamaktadır. Bu madde: Madde 1: “Bütün insanlar hür ve haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdanla donatılmışlardır ve birbirlerine karşı kardeşlik ruhuyla hareket etmelidirler.” (BM, 1948). maddede cinsiyet eşitliği ayrımı olmaksızın, insanların hür ve eşit olduğunu vurgulamaktadır. Cinslerin erkek-kadın ayrımı gözetmeksizin birbirlerine dostane ve insanca yaklaşması gerektiğini söyler.

Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka bir statü gibi herhangi bir ayrım gözetilmeksizin bu Beyannamede belirtilen tüm hak ve özgürlüklere sahiptir. Ayrıca, bir kişinin mensup olduğu ülke veya bölgenin siyasi, yargısal veya uluslararası statüsüne dayanarak, bağımsız, emanet, kendi kendini yönetmeyen veya başka bir egemenlik sınırlaması altında olsun, hiçbir ayrım yapılmayacaktır (BM, 1948).

Madde 2’de cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendirildiğinde, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm insanların eşit haklar çerçevesinde var olduğunu vurgular. Hem cinsiyet bağlamında ayrımcılığın hem de ırk ve görüş farklılıklarına karşı ayrımcılığı açıkça reddeder.

“Tam yaşı gelmiş erkek ve kadınlar, ırk, uyruk veya din nedeniyle herhangi bir sınırlama olmaksızın evlenme ve aile kurma hakkına sahiptir. Evlilikte, evlilik süresince ve evliliğin sona ermesinde eşit haklara sahiptirler.” ve “Evlenme akdi ancak evlenecek çiftlerin serbest ve tam rızasıyla yapılabilir (BM, 1948).” 16. maddede de belirtildiği üzere, kadınların evlenme ve aile kurma hakları farklılıklar çerçevesinde bir sınırlamaya tabi olmaksızın koruma altına alınmıştır. Evlenme sürecinde ise kadın, kendi rızası dışında evlendirilmeye zorlanamayacağını ve bunun en doğal hakkı olduğu söylemi açıkça belirtilmektedir.

Genel çerçeveden incelendiğinde İHEB, insan haklarını ve özgürlüklerini temelde esas almaktadır. Doğrudan doğruya kadın hakları için oluşturulmasa da içinde barındırdığı ve sıkça vurguladığı eşitlik, ayrımcılık gibi ilkeler doğrultusunda kadın hakları açısından önemli bir noktaya parmak basmaktadır. Bu bildirge sayesinde kadın hakları, eğitim, aile içi yaşam, temel hak ve özgürlükler koruma altına alınmaktadır.

2.9.2. Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Beyannamesi (CEDAW)

BM (Birleşmiş Milletler) tarafından 19 Aralık 1979 yılında kabul edilen CEDAW 1981 yılında ise yürürlüğe girmesiyle kadına karşı yapılan ayrımcılık ve eşitsizlik bu beyanname ile uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Hukuken bağlayıcı olan bu sözleşme insan hakları belgesi niteliği taşır ve kadın haklarına yönelik uluslararası standartları belirler (Acar ve Ertürk, 2011, s. 285). Ayrımcılık ve eşitsizlik kavramını hem özel hem de kamu alanında tamamen ortadan kaldırılmasını öngören CEDAW çok boyutlu ve kendine özgü anlayışa sahiptir. Sözleşmede sosyal ve toplumsal hayatın her yönünde kadınların haklarını insan hakları boyutunda ele alır. Hem bireysel hem de dünya çapında haklarını güvence altına alır (İçli, 2017, s. 135). 1 Mart Türkiye tarafından 1985 yılında imzalanmıştır. 30 maddeden oluşmaktadır. İlk maddesi şu ifadelerden oluşmaktadır:

İşbu Sözleşmeye göre "Kadınlara karşı ayırım" deyimi kadınların medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve diğer alanlardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı

olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet veya kısıtlama anlamına gelecektir (BM, 1979).

Yapılan bu sözleşme ile devletler kadınlara karşı yapılan ayrımcılığı önlemek adına bazı önlemler almaktadır. Bu önlemler:

- Kadın ve erkek eşitliği konusunu kanuni bir hale getirmek, bu konuyla ilgili yeni yasalar üretmek ve tüm ayrımcılık barındıran yasaları kaldırmak.
- Kadınları ayrımcılığa karşı korumak, bu hususta mahkeme ve kamu kuruluşları kurmak
- Toplumsal hayatta kurum ve kuruluşlar aracılığı ile kadınlara yönelik ayrımcılığı ortadan kaldırmak (BM, 1979).

2.9.3. Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi

Birleşmiş Milletlerin 1993 yılında yayımladığı “*Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi (DEVAW)*” kadınların şiddetten korunmasına yönelik yayımlanan bildirgedir. Bu belge, kadınlara güven, özgürlük, eşitlik gibi ilkelerin hassasiyetle uygulanmasını öngörür. “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılmasına Dair Sözleşme'nin” DEVAW ile birlikte uygulanması ile kadına karşı olan şiddetin azalıp ortadan kalkacağını ve bu süreci birlikte daha güçlü bir şekilde sürdüreceğini kabul eder (BM, 1993). Bildirgenin ilk maddesine göz atmak gerekirse:

Bu Beyannamenin amaçları bakımından, "kadınlara yönelik şiddet" terimi, kadınlara fiziksel, cinsel veya psikolojik zarar veya ızdırap veren veya verme olasılığı bulunan, cinsiyete dayalı her türlü şiddet eylemi, bu tür eylemlerle tehdit etme, zorlama veya keyfî olarak özgürlükten yoksun bırakma anlamına gelir; ister kamusal ister özel yaşamda meydana gelsin (BM, 1993)

Maddede kadına yönelik şiddetin sadece fiziksel olmadığını vurgulamaktadır. Fiziksel şiddet dışında baskı, özgürlük kısıtlaması ve tehdidin kadına yönelik bir şiddet olduğunu, şiddet kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu söyler. Önemli bir diğer vurgu ise şiddetin mekânsal sınırlarının olmamasıdır. Şiddet, ister özel ister kamusal alanda meydana gelsin, kadının yaşam hakkını, güvenliğini ve özgürlüğünü tehdit eden her eylem bu şiddet tanımının içindedir. Böylece, kadına yönelik şiddet bireysel değil, toplumsal ve yapısal bir sorun olarak ele alınmakta, bu durumun insan hakları ihlali olduğunu söylemektedir.

2.9.4. Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu

Çin'in Pekin kentinde düzenlenen Birleşmiş Milletler Dördüncü Dünya Kadın Konferans'ında 1995 yılında kabul edilmiştir, BM Genel Kurulu 15 Eylül 1995' te onaylamıştır. Bu deklarasyonda kadını geliştirmek ve güçlendirmek, kadın erkek eşitliğini sağlamak, toplumsal cinsiyet eşitliğini küresel olarak politikalara yerleştirmek taraf hükümetlerce amaçlanmıştır (Büker, 2022, s. 15).

Pekin Eylem Platformu, kadın hakları açısından önemli bir noktaya vurgu yapmaktadır. Kadınların tüm alanlarda aktif olması gerektiğini, erkekler ile aynı statü ve haklara sahip olmasını belirten 12 kritik nokta belirlemiştir. Bu kritik noktalar: “Kadınlar ve Yoksulluk, Kadınların Eğitim ve Öğrenim, Kadınlar ve Sağlık Kadınlara Yönelik Şiddet, Kadınlar ve Silahlı Çatışma, . Kadınlar ve Ekonomi, Yetki ve Karar Alma Sürecinde Kadınlar, Kadınların İlerlemesinde Kurumsal Mekanizmalar, I. Kadınların İnsan Hakları, Kadınlar ve Medya, Kadınlar ve Çevre, Kız Çocuk” (UN Women, 2015). Bu belge hükümetlerce, kurum ve kuruluşlarca kadınlara yönelik bir politika uygulama alanında temel kaynaklardan biri hâline gelmiştir.

Eylem platformu, kadınları insan hakları yönünden güçlendirmek, bu güçlendirmeyi uygularken ulusal kurallar çerçevesinde gerçekleştirmeyi amaçlar. Kadına yönelik toplum içinde kalıp yargıları yıkmak, kadının toplum içinde özgürce varlığını sürdürmesini sağlamak, kadına yönelik her alanda yapılan eşitsizlikleri gidermek bu planın temel amacıdır (UN Women, 2015). Sonuç olarak deklarasyon, kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen ve sınırlarını çizen uluslararası bir değerlendirmede bulunmuştur.

2.10. İnsan Hakları Eğitimi Ve Sosyal Bilgiler Dersi

İnsan hakları kavramı geçmişte bir siyasal sistem olan aristokrasi ve monarşiden demokrasiye geçildiği evrede ortaya çıkmıştır. Temelde eşitlik ilkesine dayanır. Din, dil, ırk ayırt etmeden insanı yalnızca insan olduğu için değer veren ve haklarının her türlü dış müdahaleye karşı savunduğu bir sistemdir. Bu haklar temelinde özgürlük ve güvenlik vardır. Bu hakları insan doğumuyla birlikte kendi getirir (Torun, 2010, s. 417).

İnsan hakları, temelde önce insanı genel çerçevede ise insanlık olgusunu koruma amacı güder. İnsan haklarını geliştirmeyi hedefler. Bu bağlamda demokrasi devreye girer. Demokrasi insan haklarının mihenk taşıdır. Demokrasi kavramı insan haklarından

ayrı tutulamaz. İnsanlar önce demokrasiyi bütün yönleri ile içselleştirmelidir. Çünkü demokrasinin ilerlemesi ve gelecek nesillere aktarılması bunu gerektirmektedir. Bu çerçevede insan önce kendi haklarını bilmeli ve saygı duymalıdır ve içselleştirmelidir. Bu içselleştirme süreci de eğitimden geçmektedir (Aydeniz, 2010, s. 2-3).

Temelde insan haklarını ve insana verilen değeri ele alan belgelerden biri olan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” insanların haklarına, özgürlükleri ve fikirlerinin saygı değer olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948 yılında Paris Konferansında kabul etmiştir. Ülkemizde ise Bakanlar Kurulu’nun aldığı karar ile 27 Mayıs 1949’da kabul edilip Resmî Gazete’de Yayımlanmıştır (UN 2024, s. 1). Klasik hak, sosyal hak ve ekonomik hakları bir çatı altında toplayıp sentezlemek bildirgenin en önemli özelliklerinden birini temsil eder. Bildirge hukuki olarak bir bağlayıcılık veya bir yaptırıma sahip değildir (Sağlam, 2019, s. 1238).

İnsan Hakları eğitimi erken yaşlardan başlayarak çocuklara verilmesi gerekli olan bir eğitimidir. Çünkü öğrenciye küçük yaşlardan başlanarak kademeli olarak verilen eğitim kalıcılık açısından oldukça önemlidir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde insan hakları eğitimi ile bağlantılı olan ve müfredatında bulunan ders sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler bu kapsamda etkili vatandaş adı altında insan ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek sosyal bilgilerin amaçlarından sadece bir tanesidir. Bu dersi öğrencilere verecek öğretmenlerde insan hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmalı ve öğrenciye kendini bu konuda model olarak göstermelidir (Karatekin vd., 2012, s. 2193).

2.11. Toplumsal Cinsiyet Ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, insanın davranış ve tutumlarında kendi iradesi kapsamında istendik değişimleri yönlendirme sürecidir (Demirel, 2011, s. 1). Türk Dil Kurumuna (TDK, 2024) göre eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci” ve “Belli bir amaca yönelik olarak bireyin davranışlarında değişme oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır. *Toplumsal cinsiyet (gender) ise*, erkek ve kadınların biyolojik temelini esas alarak kültürel, sosyal ve ekonomik olarak onlara atfedilen rolleri ifade eder. Toplumsal cinsiyet kavramı, 1970’li yılların başında feminizm akımının etkisiyle bireyin topluma ve sosyal yaşama entegre olma sürecini yansıtan bir odak noktası olmuştur. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet, toplumdaki ilişkileri düzenleyen ve etkileyen, erkek ve kadın cinsini biyolojik

farklılıklar dışında toplum içinde konumunu belirleyen kalıp unsurları ifade etmektedir (Baxter & Hoffmann, 2019).

Toplumsal cinsiyet kavramı, sosyal hayatla olduğu gibi eğitim ve okul yaşamı ile ilintilidir. Toplumsal cinsiyet algısının kazanılması ve geliştirilmesi kapsamında eğitim hayatının yadsınamaz bir yeri bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaşanması eğitim sisteminin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olan faktörler şunlardır: ataerkil ve geleneksel bakış açısı, yoksulluk, kız çocuklarının okula gönderilmemesi, kız çocuklarına ve kadınlara ayrımcı muamele, çocuk gelinler, şiddet (Başerer Berber, 2021, s. 1221). Bu unsurlar eğitimde kadın erkek eşitliğini olumsuz yönde etkiler ve kadın ve kız çocuklarını eğitim alanında geri planda bırakabilir.

R. W. Connell'in toplumsal cinsiyet kuramına göre, okullar yani eğitim kurumları yalnızca bireye doğrudan bilgi aktaran kurumlar değildir. Toplumsal cinsiyet kavramının yenilenmeye tabi tutulduğu bu yenilenen düzen içinde de öğrencinin tekrar konumlandırıldığı yerdir. Öğretim programlarının mevcut içerikleri, sınıf içi etkinliklerde ve etkileşimde öğrenci, öğretmen ilişkileri ve tutumları, toplumsal cinsiyet eşitliğini konusu bağlamında hem olumlu hem olumsuz yönde pekiştirebilir aynı zamanda farkındalık kazandırabilir (Connell, 2002).

Öğretmen tarafsızlığını koruduğu takdirde cinsiyet ayrımı yapmaksızın sınıf içi etkinliklerinde kız ve erkek öğrencilere eşit görev dağılımları yaptığı takdirde cinsiyet eşitliği konusunda olumlu bakış açısı kazandırabilir. Tam tersi bir durumda okulda olumsuz pekişen davranış ilerde cinsiyet eşitliği açısından yanlış bakış açıları doğurabilir. Yaş aldıkça edinilen yanlış düşünceler toplumda da olumsuz bir işleyişe neden olabilir.

2.11.1. Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim İlişisini Etkileyen Faktörler

2.11.1.1. Ders Kitaplarında Cinsiyet Roller

Eğitim ve öğretim materyalleri, okul yaşamında konunun pekişmesi ve eğitim kolaylaşması için önemli bir yer arz eder. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet kimliğinin şekillenmesine de yardımcı olmaktadır. Bu materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarındaki yazılar, figürler, görseller toplumsal cinsiyet eşitliği

konusunda, cinsiyet algılarının çocuklarda pekişmesini sağlayan önemli araçların başındadır diyebiliriz.

Toplumsal cinsiyet kavramı ve algısı bireylere daha erken yaşlarda alınan okul eğitimi ve okutulan ders kitapları aracılığı ile içselleşmeye başlar. İlerleyen süreçlerde okutulan ders kitaplarında kadının ötelenmesi, kalıplaşmış cinsiyetçi kimlikler, erkek cinsini ön plana çıkarma toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorununu ortaya çıkarmaktadır (Karakuş, Mutlu ve Diken Coşkun 2018, s. 3).

Konu itibari ile Karaboğa'nın (2020) yaptığı çalışmayı örnek verebiliriz. Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarındaki 836 görsel toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmiş ve şu sonuca varılmıştır: kadınların kitap görsellerinde çoğunlukla ev işi yapan anne ve ev ile sınırlandırıldığı erkeklerin ise yönetici, bilim ile uğraşan ve üretici konumda oldukları görülmüştür (Karaboğa, 2020, s. 4853). Ders materyallerinde görsel veya yazı olarak verilen bu mesajlar çocukların zihninde sosyal hayatta “kadın işi veya erkek işi” olarak ayrımların olabileceği ve bu nedenle çocukların zihninde toplumsal cinsiyet olumsuz bir şekilde pekişeceği ön görülebilir. Bu durum kadınların sosyal yaşamda yaşam alanlarının daralmasına sebep olabilir. Sonuç olarak başta ders kitapları ve eğitim materyallerinde kullanılan figür ve dilin toplumsal cinsiyet ekseninde dikkatli kullanımı çocuğun eğitimi ve toplumsal dönüşüm açısından önemli bir noktadır (Karaboğa, 2020, s. 4849).

2.11.1.2. Öğretim Programları ve Öğretim Yöntemleri

Öğretim programı, eğitimde dersin işleyişine yön verecek ve öğrencilere kazandırılacak kazanımları ne zaman, nasıl ve hangi yöntem aracılığıyla çocuklara öğreteceğini planlayan sistemdir. Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgileri, becerileri değer ve tutumları bütün olarak aktarılmasını sağlar. Bu sistemin asıl amacı, bilgileri olduğu gibi öğrenciye sunmak yerine öğretmen rehberliğinde yapılandırarak sunmaktır. Öğretmen plan ve stratejiyi belirler. Bu strateji ve hedefler öğretmenden öğretmene ve hitap ettiği öğrenci kitlesine göre değişim gösterir. Başka bir deyişle, öğretim yöntemi öğrenmeyi kolaylaştırmak için içeriğin nasıl sunulacağına dair bir yol haritası sunar (Demirel, 2012, s. 113).

Öğretim programları, öğrenciye kazandırılmak istenen yıllık hedefleri içermektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının içeriği ve kullanılan yöntemler

cinsiyet eşitliğini destekler şekilde olmalı, cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirmeli ve öğrencilere eşit fırsatlar vermelidir. Bu konuda öğrenciye olumlu pekiştirmeler kazandırmak için, eşitlikçi yaklaşımlar kullanılmalı, toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen içerikler çoğaltılmalı kadının toplumdaki katkılarına yer verilmeli ve bilinçlendirilmelidir.

2.11.1.3. Öğretmen Davranış ve Tutumları

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve tutumları, verdikleri geri dönütler, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve bakış açılarını etkilediği gözlemlenmiştir. Consuegra ve çalışma arkadaşlarının (2016) yürüttüğü yarı deneysel araştırmaya bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyet temelli yaklaşımlarını dönüştürmeyi amaçlayan mesleki gelişim programlarının etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bu tür programlara katılım sağlayan öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarında daha duyarlı ve eşitlikçi geri bildirimler sundukları, bunun da öğrencilerin davranışlarında ve cinsiyet temelli algılarında olumlu değişimlere yol açtığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir farkındalık geliştirmeleri, hem öğrencilerin akademik ortamda kendilerini daha eşit koşullarda ifade etmelerine olanak tanımakta hem de eğitimde fırsat eşitliği hedeflerine katkı sağlamaktadır (Consuegra, Engels, Halimi, 2016). Ayrıca öğretmenler sınıf içinde cinsiyete göre farklı davranış göstermemesi ve eşit davranması toplumsal cinsiyet eşitliğini olumlu yönde etkileyebilir.

Unsurlar doğrultusunda ders materyallerinin, öğretim içeriklerinin eğitim politikalarının ve sınıf içi davranışların öğrencinin hem toplumsal ve sosyal hayatta hem de akademik alanda eşitlikçi, kalıp yargılardan arınmış bir düşünce yapısı kazanmasına yardımcı olabilir. Eğitim ve öğretim sahasında sağlanacak olan cinsiyet eşitliği olgusu, hem erkeklerin hem de kadınların bireysel gelişimine katkı sunabilir ve adaletli bir toplumun oluşmasına belirgin şekilde yardımcı olabilir. Bu bağlamda cinsiyet eşitliği odaklı eğitimin faydaları şunlardır;

- Toplumsal cinsiyet bilinci gelişir,
- Kadınların sosyal ve akademik alanda başarıları artar,
- Kadınlara kendilerini gösterebilme fırsatı verilir,
- Şiddet azalır,

- Toplumda ayrımcılık gibi sorunlar azalır (UNESCO 2020)

Sonuç olarak, eğitimde cinsiyet eşitliği odaklı yaklaşım ile kadınların toplumda daha aktif rol almaları sağlanabilir. Bireylerin kadına ve eşitlik konularına karşı bakış açılarını olumlu yönde destekleyebilir. Bu sayede şiddetin ve ayrımcılığın azaldığı refah seviyesinin yükseldiği bir toplum inşa etmiş oluruz.

2.11.1.4. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Önemi

Ders materyalleri, Ders materyalleri, öğretim programları, eğitim politikaları ve sınıf içi uygulamalar, öğrencilerin toplumsal ve akademik yaşamda eşitlikçi bir düşünce yapısı kazanmalarında önemli bir role sahiptir. Eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kız ve erkek öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmeleri ve toplumsal cinsiyet kalıplarının yeniden üretilmesinin önlenmesi açısından önem taşımaktadır (Bumen & Atmaca, 2025; Davarcı & Zengin, 2021; UNESCO, 2023).

Toplumsal cinsiyet eşitliği odaklı eğitim;

- Öğrencilerde toplumsal cinsiyet bilincinin gelişmesine,
- Kız çocuklarının sosyal ve akademik başarılarının desteklenmesine,
- Kadınların farklı meslek ve kamusal alanlarda görünür olmasına,
- Şiddet ve ayrımcılığa karşı duyarlılığın artmasına,
- Daha adil ve demokratik bir toplum kültürünün oluşmasına katkı sağlar (UNESCO, 2020).

Sonuç olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, yalnızca kız çocuklarının okula erişimiyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Ders kitaplarından öğretim programlarına, öğretmen tutumlarından okul kültürüne kadar bütün eğitim sürecinin eşitlikçi bir anlayışla düzenlenmesini gerektiren durumları içerir. Bu yaklaşım, kadınların toplumsal yaşamda daha etkin rol almalarını desteklediği gibi, bütün bireylerin ayrımcılıktan uzak, adil ve özgür bir toplumda yaşamalarına da katkı sağlamada etkin bir rol oynayabilir.

2.12. İlgili Çalışmalar

2.12.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Dündar, (2021), yaptığı tez çalışmasında sosyal bilgiler dersi kitaplarında toplumsa toplumsal cinsiyetin getirmiş olduğu “cinsiyet rolleri” üzerinde sözlü iletileri ve sözsüz iletileri incelemiştir. Bu tez çalışmasında nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubu 2018-2019 yılı ve 2019-2020 eğitim yılları arasında derslerde okutulmuş sosyal bilgiler kitaplarından oluşturulmuştur. 5. 6. Ve 7. Sınıflardan toplanan toplam 6 kitap incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda sözlü ve sözsüz iletilerde sosyal bilgiler kitaplarında erkek temsillerin kadın temsillerden daha fazla olduğu olduğu tespit edilmiştir.

Uygun, Önsan (2020), yaptığı makale çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet algıları ölçülmüştür. Nicel çalışma yöntemi kullanılmış olup “araştırma tarama” modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Balıkesir ilinden özel kurumlardan ve kamu kurumlarından seçilmiş 144 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “*Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu ise öğretmenlerin toplumsal cinsiyet kavramına bakış açılarını ve algılarını yetiştirdiği çevre, cinsiyeti, aylık gelir kazancı ve ailesinin etkili olduğu saptanmıştır.

Kurdaş, Tuncer (2020), yaptığı tez çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet kavramına bakış açıları ele alınmıştır. Nicel bir araştırmadır ve tarama modeline uygun tasarlanmıştır. “*Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği*” ile öğrencilerin algıları ölçülmüştür. Araştırmada İnönü Üniversitesinde eğitim gören sosyal bilgiler öğrencileri üzerinden araştırma yürütülmüştür.

Karaçalı Taze, Aksoy (2019), yaptığı çalışmasında “ipek yolunda Türkler” konusu bağlamında kadın figürlerinin erkekler ile aynı seviyede görünür kılmayı toplumsal cinsiyet açısından nasıl bir sosyal bilgiler öğretimi? Oluşturulabilir sorusunun cevabı aranmıştır. Çalışmanın modeli “öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modeldir”. Araştırma Sinop ilinde yapılmıştır. 6. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Veri toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için “*SPSS 21.0 paket programı*” kullanılmıştır.

Seçkin, Kurnaz (2015), yaptığı makale çalışmasında SBÖ programında yer alan saygı, hoşgörü, özgürlük ve adil olma değerleri açısından öğrencilerin toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algılarını ölçmektir. Tokat ilinde yer alan ortaokul öğrencileri ile çalışma yapılmıştır. 26 öğrenci deney grubu, 25 öğrenci ise kontrol grubu olmuştur. Nicel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak için “Toplumsal Cinsiyet Tutum Ölçeği” dir.

Karaboğa (2020), yaptığı çalışmasında 5. 6. 7. Sınıf sosyal bilgiler kitaplarını kadın erkek, kız çocukları erkek ve çocuklarının kitaplarda “kim ile aynı karede yer aldığı, bulunduğu mekân, meslek ve obje” açısından incelenmiştir. Nitel yöntem kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan görsel öğeler üzerinden çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucu ile cinsiyet rolleri kitaplardaki görseller ile uyduğu görülmüştür. Sonuç kısmında ise ders kitaplarının, cinsiyet ile ilgili rolleri öğretmede, pekiştirmede ve yeniden yapılandırmada katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri kalıplara sokulmuş olarak verildiği ortaya çıkmıştır.

Alpaslanpay Özdemir Yılmaz (2019), yaptığı tez çalışmasında meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinde yapılan “cinsiyet eşitliği” kavramı ilgili etkinlik ve uygulamaların öğrencilere etkisi incelenmiştir. Nicel araştırma modeli kullanılmıştır. “denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel deneysel desen” kullanılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 yılları içinde Kocaeli ilinde Körfez ilçesinde bulunan okullardan seçilmiş ilkokulda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 4-D sınıfı 13 kız ve 16 erkek, kontrol grubu ise 4-C sınıfı 14 erkek, 13 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere bakılarak sosyal bilgiler dersinden cinsiyet eşitliği ile ilgili uygulanan çalışmalar öğrencilerin meslek seçiminde olumlu tutum sahibi olmalarını sağlamıştır.

Demirel (2010), yaptığı çalışmasında 1928-2008 yılları arasında okullarda okutulmuş olan sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemiştir. Ders kitaplarını “toplumsal cinsiyet ayrımı” olgusu ele alınarak araştırma kapsamında incelenmeye alınmıştır. Kitapta yer alan tüm metinler taranmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular niteliksel olarak betimlenmeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın

sonuç kısmında kitaplarda erkek figürler kadınlardan daha çok kullanılmış olup kadınlar ikinci plana atılmıştır. Toplumsal cinsiyet kapsamında erkek figürü ön planda tutulmuştur.

Temellioğlu, Küçükturan (2022), yaptığı makale Çalışmasında 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı görseller ve metinleri “toplumsal cinsiyet” kavramı açısından incelenmiştir. Nitel yöntemi kullanılarak çalışılmış olup durum çalışması modeli kullanılmıştır. 2018-2019 yılında beş yıl ders kitabı olarak kullanılacak olan 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabı doküman incelemesi yolu ile veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra güvenilirliği arttırmak için örnekleme yöntemi ile 3 erkek ve 3 kadın öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Sosyal bilgiler kitabında bulunan metinler ile 234 resimsel öge incelenmiştir. Çalışmanın sonunda toplumsal cinsiyet rolleri “ev içi, ev dışı ve meslek rolleri” başlıkları altında üçe ayrılmıştır. Erkeğe ev dışı roller kadına ise ev içi rollerde daha fazla rol verilmiştir. Ayrıca erkek figürüne daha fazla meslek atfedildiği kadına ev rolleri ve sorumluluk biçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra erkek ve kız çocukları arasına belli kalıp yargılar koyulmuştur.

Başaran (2019), yaptığı çalışmasında SBÖ programı ve sosyal bilgiler ders kitabı, kazanımlar, konular ve toplumsal cinsiyet eğitimi açısından incelenmiş ve ilişkisi tespit edilmiştir. Olumlu ve olumsuz olan yönler tespit edilip düzeltilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. 4-5-6-7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını kaynak ve materyal olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda büyük derecede eksiklik ve hataya rastlanmadığı saptanmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların önemli bir bölümünün sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kadın ve erkek temsillerine, öğretmen ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarına odaklandığı görülmektedir. Ders kitaplarını inceleyen çalışmaların çoğunda kadınların daha çok ev içi rollerle, erkeklerin ise kamusal alan, meslek ve otoriteyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerle yürütülen çalışmalar ise toplumsal cinsiyet algısının aile, çevre, eğitim düzeyi, cinsiyet ve sosyoekonomik durum gibi değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte mevcut çalışmaların çoğunlukla belirli sınıf düzeylerindeki ders kitapları, güncel öğretim programları veya belirli örneklem gruplarıyla sınırlı kaldığı

görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi boyunca uygulanan ilkökul ve ortaokul öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsilleri açısından tarihsel ve kapsamlı biçimde incelendiği çalışmalar ise sınırlıdır. Bu araştırma, 1924 yılından günümüze kadar uygulanan öğretim programları ile güncel sosyal bilgiler ders kitaplarını birlikte ele alması bakımından alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Crocco (2007), yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler müfredatında kadın haklarını ve insan haklarını ele almıştır. 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin kabul edilmesiyle birlikte bu süreçte Birleşmiş Milletler'in kadın hakları konusunda izlemiş olduğu yolu inceleyip tartışmaktadır. ABD eyaletinin öğretim programlarını göz önüne alarak günümüzün sosyal bilgiler programlarında kadın haklarına yönelik tutumları inceler. Yazar çalışma sonunda ABD eyaletinin sosyal bilgiler programlarında kadın haklarının insan hakları çerçevesinde işlenmesine daha fazla önem vermesini öneriyor.

Gunnarsson (2021), yaptığı çalışmada İsveç'te bir lisede sosyal bilgiler dersinde eşitlik kavramını ele alan bir öğretimi incelemektedir. Çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır: Öğretmenlik uygulaması içerisinde nelere yer veriliyor ve neler üretiliyor? Feminist ve posthümanizm teorik yaklaşım ile uygulanmaya koyulmuştur. Uygulama yapılan lisedeki bir öğretmen ile çalışma iş birliği içerisinde yürütülmüştür. Sonuç kısmında araştırmacı sosyal bilgiler programı ile post hümanist yaklaşımı karşılaştırıp detaylandırmıştır.

Nakagawa, Wotipka (2016), yaptığı çalışmada kadınların öğretim programında görünmezliği üzerinde durmuştur. Bu durumun kadınların toplumdaki statüsünün kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Makalede ders kitaplarında kadın ve kadın haklarının zaman içinde nasıl bir değişime uğradığını ülkeler bazında ortaya koymuştur. Bu bağlamda 74 ülkede yayımlanan 1970-2008 yılları arasında 500'den fazla sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Kadınların ders kitaplarındaki temsil ettiği roller üzerinden niceliksel bir çalışma yapılmıştır. Yapılan betimsel analizler sonucunda ise dünya üzerinde kadın ve kadın hakları konuları yıllar ilerledikçe arttığı görülmektedir.

Crocco, Cramer, Meier, (2008) yaptığı çalışmasında amaç cinsiyetçi bakış açısını ortadan kaldırarak yeni keşifler ve yollar bulmaktır. 1987-2007 yılları arasında toplumsal cinsiyet, sosyal bilgiler ve teknoloji üzerine yapılan araştırmaları incelemiştir. Bulgular sonucunda eski zamanlarda erkekler kadınlara göre daha fazla teknoloji kullanımına ve imkânına sahipti. Günümüze web tabanlı bilişimin gelmesiyle bazı cinsiyet ayrımcılıkları ortadan kalkıyor. Her ne kadar erkeklerin teknoloji bilgileri kızların potansiyel web bilgisine müdahalede etse de kadınların gelişimi gelecek vaat ediyor.

Casad, vd. (2022), yaptığı çalışmasında ABD’de teknoloji, bilim mühendislik alanlarında kadınların arka planda kalması ülkede dikkat çekmiştir. Lakin sosyal bilimlerde yaşanan cinsiyet eşitsizliği bu denli ilgi görmemiştir. Sosyal bilimlerde öğretim üyeleri günümüzdeki süreçte cinsiyet eşitsizliklerine maruz bırakılmaktadır. Eşit olmayan iş yükleri, yavaş kariyer gelişimi ve körelen maaşlar ve kadınlara uygulanan cinsiyetçi ön yargı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma önyargılara meydan okuma niteliğindedir. Ulusal veriler kullanılarak cinsiyetçi bakış açısına maruz kalan disiplinler arası karşılaştırmalar yapılmaktadır. Sonuç olarak bu eşitsizliği bitirmek ve ön yargıları kırmak için federal olarak desteklenen uygulamalar, akademik alanda yaşanan ön yargıları ortaya çıkarıp bu durumu azaltmada yardımcı olabilir.

Andersen (2001), yaptığı çalışmasında 788 Danimarkalı sosyal bilimci araştırmacının katılımıyla yapılmıştır. Verilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Bilişsel inançlar, bilişsel tarzlar konusunda kadın ve erkek araştırmacılar arasındaki farkları anket yolu ile analiz ediyor. Sandra Harding'in erkek merkezli ve toplumsal cinsiyetle ilgili bir dizi ikilik karakterize edilen modern bilimin yüzü çıkış noktası olarak alınmaktadır. Toplanan bulgular büyük ölçüde bu tabloyla ilişkili olan cinsiyet farklılıklarını gösteriyor. Bulgular sonucunda Erkek araştırmacılar doğa bilimlerine, rasyonelliğe, evrenselliğe, matematiksel yöntemlere daha fazla önem verdiği ortaya çıkıyor. Bu çıkan sonucun nedeni ise kadın ve erkek arasında ki güç farkı olduğu saptanıyor.

Vuong vd. (2021), yaptığı makale çalışmasında Vietnamlı kadınların 2008-2019 yılları arasında Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler yayım yapma konusunu

araştırmaktadır. Bulgular sonucunda yayın oranının %47,27'den %71,43'e yükselmiştir. Kadınların Vietnam ülkesinde sosyal bilimler ve beşeri bilimler araştırmalarına katılımı son on yılda arttı. Öncesinde kadınların katılım oranının düşük olması kültürel ve sosyoekonomik faktörlerden kaynaklanan cinsiyet eşitsizliğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra finansal desteğin az olması kadınlara bu konuda yaşanan eşitsizliği göstermektedir. Yetenekleri sınırlandırılmaktadır.

Curthoys (2014), yaptığı makale çalışmasında amaç sosyal bilimcilerin cinsiyet algısıyla ilgilenmesini ele alıyor. 1998'den günümüze cinsiyet algısında yaşanan değişimleri ele alıyor. Araştırmanın bulgularında kadınların erkeklere göre bazı disiplinlere ulaşmasının daha zor olduğu saptandı. Cinsiyet eşitsizliğini anlamak daha önemli hale gelmiştir. Disiplinlerde güçlü cinsiyet ayrımcılığı meydana gelmektedir

Yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların sosyal bilgiler programlarında kadın hakları ve insan hakları, ders kitaplarında kadın temsili, akademide toplumsal cinsiyet eşitsizliği, teknolojiye erişim ve sosyal bilimlerde kadınların görünürlüğü gibi farklı alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle karşılaştırmalı ders kitabı incelemeleri, kadınların ve kadın haklarının ders kitaplarındaki görünürlüğünün zamanla arttığını ancak temsil biçimlerinde toplumsal cinsiyet kalıplarının tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Akademik alanı inceleyen çalışmalar ise kadınların sosyal bilimlerde daha görünür hâle gelmesine rağmen kariyer ilerlemesi, temsil, ücret, akademik üretim ve disiplinlere erişim bakımından eşitsizliklerin devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmalar, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun yalnızca ulusal bir mesele olmadığını; öğretim programları, ders kitapları, akademik üretim, teknoloji ve kurumsal yapılarla ilişkili küresel bir sorun alanı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ile kadın temsillerini tarihsel bir perspektifle inceleyerek uluslararası alanyazındaki tartışmalarla da ilişkilendirilebilecek bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Doküman incelemesi modeline dayanan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle kurgulanmıştır. Nitel araştırma; olguları bütünsel ve gerçekçi bir yaklaşımla ortaya koymak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Bu yöntemin temel amacı, incelenen konuya dair anlamlandırmayı derinleştirmek ve olayları kapsamlı bir perspektifle ele almaktır (Karaca, 2021, s. 67)

Fraenkel, Wallen ve Hyun (2011), nitel araştırma sürecinde araştırma probleminin belirlenmesi, örneklem seçilmesi, veri toplanması ve verilerin analiz edilmesi gibi süreçlere yer vermektedir. Nitel araştırmada bu süreçlerin birbirinden kesin sınırlarla ayrılmadığı ve araştırmanın ilerleyişine bağlı olarak birbirleriyle etkileşim içinde gerçekleşebildiği belirtilmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, Norman Fairclough tarafından geliştirilen üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi (ESA) modeli esas alınarak çözümlenmiştir. Doküman analizi araştırmanın yöntemini ifade ederken Fairclough modeli ise verilerin çözümlenmesinde kullanılan analitik çerçevedir. ESA yaklaşımı, dili ideolojik anlamlar üreterek toplumsal ilişkilerin üzerinde etkili olarak kullanıldığı bir alan olarak görülmüştür. Fairclough'a göre ESA toplumsal yapıları yeniden üreten bir araçtır (Fairclough, 1992, s. 63).

Bu araştırmada Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze uzanan süreçte Sosyal Bilgiler dersi ve bu dersin karşılığına denk gelen dersler bağlamında öğretim programları (1924-2024) ve Millî Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitaplarındaki (2024-2025) söylem biçimleri incelenmiştir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın

haklarına ilişkin ifadelerin metinsel ve görsel düzlemde nasıl inşa edildiği, hangi dayanaklarla kurulduğu ve toplumsal süreçleri ne şekilde yeniden ürettiği çözümlenmiştir.

Öğretim programları ve ders kitapları yalnızca pedagojik metinler olarak ele alınmamıştır. Belirli bir yurttaşlık modelini, aile toplum düzenini ve hak sorumluluk rejimini yeniden yapılandıran söylem metinleri olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle analiz, yalnızca metin içeriğiyle sınırlı tutulmamış; dilsel göstergeler, söylemsel pratikler ve toplumsal-ideolojik arka plan birlikte ele alınmıştır.

3.2. Kuramsal ve Analitik Çerçeve

Araştırmanın analiz süreci Fairclough'un metin, söylemsel pratik ve toplumsal pratikten oluşan üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi modeline dayandırılmıştır. Bu çalışma Fairclough'un 1992 tarihli üç boyutlu modelini esas almakla birlikte, söylemin toplumsal pratikler içindeki anlam üretici rolünü açıklarken Fairclough'un sonraki çalışmalarındaki kavramsal açılımlardan da yararlanmıştır (Fairclough, 1992a, 1992b)

Bu çalışma kapsamında toplumsal cinsiyet söylemi sabit bir kavram olarak ele alınmamıştır. Aksine, eğitim metinleri aracılığıyla oluşturulan, tekrarlanan, normalleştirilen ve zaman içinde dönüşen bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki söylemlerin kadın ve erkek rollerini nasıl şekillendirdiği, bu rolleri toplum nezdinde nasıl olağanlaştırdığı ve eşitlik söyleminin hangi sınırlar içinde kurulduğu incelenmiştir.

Yorumlama sürecinde toplumsal cinsiyetin eğitim politikaları içindeki temsiline ilişkin eleştirel alanyazından yararlanılmıştır. Özellikle devlet merkezli yurttaşlık, hak ve ödev dengesi, aile merkezli düzen, cinsiyetin görünür, örtük ya da görünmez kılınması ve program-kitap tutarlılığı ve çelişkisi temaları kuramsal çerçeveye ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

3.3. Veri Kaynakları ve Örneklem

Araştırmanın veri setini Cumhuriyet döneminden günümüze yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Dersi ve bu dersin karşılığına denk gelen derslerin öğretim programları (1924-2024) ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış Sosyal Bilgiler ders

kitapları (2024-2025) oluşturmaktadır. Dokümanlar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Seçim ölçütleri şunlardır:

1. Resmî olarak yürürlüğe girmiş ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olması,
2. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın haklarıyla açık ya da örtük biçimde ilişkilendirilebilecek göstergeler içermesi,
3. Farklı tarihsel dönemleri temsil ederek karşılaştırmalı çözümlemeye imkân vermesi,
4. Yurttaşlık, aile, hak, sorumluluk, demokrasi, eşitlik ve toplumsal rollerle ilişkili içerikler barındırması.

Amaçlı örnekleme kullanılmasının temel gerekçesi, araştırmanın Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze öğretim programları ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ile kadın temsillerinin tarihsel süreklilik, değişim ve dönüşümünü ortaya koymayı amaçlamasıdır. Bu nedenle araştırma kapsamına, sosyal bilgiler eğitimiyle doğrudan ilişkili olan ve farklı dönemlerin yurttaşlık, hak, aile, toplum ve cinsiyet anlayışını yansıtan öğretim programları alınmıştır.

Öğretim programlarının seçiminde ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Buna göre araştırmaya dâhil edilen programların; Cumhuriyet Dönemi içinde uygulanmış olması, ilkökul veya ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler, yurt bilgisi/yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, millî tarih, millî coğrafya dersleri ya da doğrudan Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkili olması, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerinin amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci veya ölçme-değerlendirme boyutlarında incelenmesine imkân vermesi temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Ders kitaplarının seçiminde ise 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde okutulan güncel Sosyal Bilgiler ders kitapları esas alınmıştır. Güncel ders kitaplarının seçilme gerekçesi, öğretim programlarında yer alan eşitlik, hak, vatandaşlık, aile, kamusal alan ve toplumsal katılım anlayışlarının ders kitabı metinlerine ve görsellerine nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Böylece araştırmada hem tarihsel öğretim programları hem de güncel ders kitapları birlikte değerlendirilmiş; program düzeyindeki söylem ile ders kitabı

düzeyindeki metinsel ve görsel temsiller arasında sistematik bir analiz yapılması amaçlanmıştır.

3.3.1. Veri Kaynakları ve İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın veri kaynaklarını, Cumhuriyet Dönemi'nde yürürlüğe konulan ilkokul ve ortaokul öğretim programları ile sosyal bilgiler ve ilişkili derslere ait öğretim programları ve 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okutulan güncel Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır.

Tablo 3. 1: Kapsamında İncelenen Öğretim Programları

No	Yıl	Öğretim programının resmî adı	Yayımlayan kurum	Eğitim kademesi / ders alanı
1	1924	İlk Mekteplerin Müfredat Programı	Maarif Vekâleti	İlkokul; Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye
2	1926	İlk Mekteplerin Müfredat Programı	Maarif Vekâleti	İlkokul; Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi
3	1931	Orta Mektep Müfredat Programı: 1931–1932 Ders Senesi Tadilatı	Maarif Vekâleti	Ortaokul; Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi
4	1936	İlkokul Programı	Kültür Bakanlığı	İlkokul; Yurt Bilgisi
5	1938	Ortaokul Programı	Kültür Bakanlığı	Ortaokul
6	1948	İlkokul Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul
7	1949	Ortaokul Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	Ortaokul
8	1962	İlkokul Programı Taslağı	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul; Toplum ve Ülke İncelemeleri
9	1965	İlkokul Programı Taslağı	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul; Hayat Bilgisi ve Toplum ve Ülke İncelemeleri
10	1968	İlkokul Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul; Sosyal Bilgiler
11	1969	Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	Ortaokul; Sosyal Bilgiler

Tablo 3.1: Araştırma Kapsamında İncelenen Öğretim Programları (Devamı).

Yıl	Öğretim programının resmî adı	Yayımlayan kurum	Eğitim kademesi / ders alanı
1970	Ortaokul Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	Ortaokul
1970	Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	Ortaokul; Yurttaşlık Bilgisi
1985	Ortaokul Millî Tarih Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı	Ortaokul; Millî Tarih
1985	Ortaokul Millî Coğrafya Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı	Ortaokul; Millî Coğrafya
1985	Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı	Ortaokul; Vatandaşlık Bilgileri
1990	4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul; Sosyal Bilgiler
1995	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı	Millî Eğitim Bakanlığı	Ortaokul; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
1998	İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: 4–7. Sınıflar	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	İlköğretim; Sosyal Bilgiler
2005	İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4–5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu	Millî Eğitim Bakanlığı	İlköğretim; Sosyal Bilgiler
2005	İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu	Millî Eğitim Bakanlığı	İlköğretim; Sosyal Bilgiler
2018	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	İlkokul ve ortaokul; Sosyal Bilgiler
2024	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar	Millî Eğitim Bakanlığı	İlkokul ve ortaokul; Sosyal Bilgiler

Not. Araştırmada yalnızca analiz edilen öğretim programlarına yer verilmiştir. Programların kabulüne, denenmesine veya yaygınlaştırılmasına ilişkin Talim ve Terbiye Kurulu kararları ile Tebliğler Dergisi duyuruları, araştırmanın tarihsel ve yöntemsel bağlamını açıklamak amacıyla kullanılmış; ayrı bir analiz birimi olarak değerlendirilmemiştir. 1969 tarihli Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı, 1970–1971 eğitim-öğretim yılından itibaren deneme uygulamasına alınması nedeniyle bazı kaynaklarda 1970 programı olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada belgenin

yayımlandığı yıl ve resmî adı esas alınmıştır. Benzer biçimde 2017’de kabul edilen programın güncellenmiş ve araştırmada incelenen sürümü 2018 tarihli olduğundan tabloda 2018 yılı kullanılmıştır.

Tablo 3. 2: Araştırma Kapsamında İncelenen Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Yıl	Ders kitabının resmî adı	Yayımlayan kurum	Sınıf düzeyi
2024	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı: 1. Kitap	Millî Eğitim Bakanlığı	5. sınıf
2024	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı: 2. Kitap	Millî Eğitim Bakanlığı	5. sınıf
2024	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı: 1. Kitap	Millî Eğitim Bakanlığı	6. sınıf
2024	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı: 2. Kitap	Millî Eğitim Bakanlığı	6. sınıf
2024	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	7. sınıf

Not. Araştırmada 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak okutulan 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde kitaplar iki cilt hâlinde yayımlandığından her cilt bağımsız bir doküman olarak değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın ders kitabı veri seti toplam beş kitaptan oluşmuştur. Kitaplarda yer alan metinler, etkinlikler, sorular ve görseller ayrı analiz birimleri olarak incelenmiştir.

3.4. Analiz Süreci

Veriler Fairclough’un üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi modeli doğrultusunda analiz edilmiştir. Modelin doğası gereği analiz yalnızca “metinde ne söylendiği” sorusuna değil; “metnin nasıl üretildiği”, “hangi söylemsel ilişkiler içinde dolaşıma girdiği” ve “hangi toplumsal düzeni olağanlaştırdığı” sorularına da yanıt üretmeyi amaçlamıştır.

Analiz süreci beş aşamalı bir sistematikte yürütülmüştür:

1. Veri setinin hazırlanması ve analiz birimlerinin belirlenmesi,
2. Ön okuma, yakın okuma ve söylemsel haritalama,
3. Metin düzeyi çözümleme,

4. Söylemsel pratik çözümleme,
5. Toplumsal pratik çözümleme.

3.5. Veri Setinin Hazırlanması ve Analiz Birimlerinin Belirlenmesi

Öğretim programları ve ders kitapları çalışma kapsamına alınarak veri havuzu oluşturulmuş; dokümanlar sayfa, ünite/tema, kazanım ve içerik türü bakımından indekslenmiştir. Her doküman, söylemin izlenebildiği işlevsel parçalara ayrılarak analiz birimleri belirlenmiştir. Öğretim programlarının incelenmesinde; amaç, eğitim durumları, içerik, ölçme ve değerlendirme.

Analiz birimi, öğretim programlarında kazanım, açıklama, değer, beceri ve ölçme-değerlendirme ifadeleri; ders kitaplarında ise metin, etkinlik, soru ve görsel olarak belirlenmiştir.

Bu ayrışma, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yalnızca kavramsal düzeyde değil; temsiller, çağrılar, görseller, rol dağılımları ve kurallı ve sistemli ifadeler üzerinden nasıl kurulduğunu sistematik olarak izlemeyi sağlamıştır.

3.6. Ön Okuma, Yakın Okuma ve Söylemsel Haritalama

Çalışma kapsamındaki tüm dokümanlar toplumsal cinsiyet çerçevesinden derinlemesine incelenmiştir. Bu okumalar sırasında metinlerde sıkça karşılaşılan temsiller, baskın ifadeler, örtük kabuller ve çelişkiler not edilerek bir söylemsel harita oluşturulmuştur.

Bu süreçte şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Metinlerde kadın ve erkek figürlerine hangi roller yüklenmektedir?
- Eşitlik kavramı cinsiyet bağlamında doğrudan mı ifade edilmekte, yoksa örtük ya da görünmez biçimde mi bırakılmaktadır?
- İş, yönetim ve karar verme gibi kamusal alanlar ile ev işleri ve bakım gibi özel alanlar hangi cinsiyetlerle ilişkilendirilmektedir?
- Anlatılarda kim ana karakter, kim yardımcı ya da edilgen figür olarak sunulmaktadır?
- Görseller metindeki söylemi desteklemekte midir, yoksa metinle çelişen geleneksel rol dağılımlarını mı yeniden üretmektedir?

3.7. Birinci Boyut: Metin Düzeyi Çözümleme

Metin düzeyinde referans alınan metin veya parçanın dilsel düzeyine, kelimelerin yapısına ve biçimi üzerine çalışılır (Bal, 2013, s. 250-251.). Analiz sürecinin ilk aşamasında dilsel tercihler, temsil biçimleri, özne konumları ve görsel düzenlemeler üzerinden toplumsal cinsiyet söyleminin nasıl kurulduğu incelenmiştir. Buradaki temel amaç, metnin yüzeyindeki dilsel göstergeleri ve bu göstergelerin taşıdığı örtük anlamları görünür kılmaktır.

Bu çözümleme üç alt başlık altında gerçekleştirilmiştir: Sözcük düzeyi, Cümle ve eylemlilik düzeyi, Temsil ve görsel düzey (Fairclough, 1992a; Kress & van Leeuwen, 1996).

3.7.1. Sözcük Düzeyi

Bu aşamada toplumsal cinsiyet rolleriyle doğrudan ya da dolaylı biçimde ilişkilendirilebilecek kavramlar belirlenmiştir. “görev”, “sorumluluk”, “nezaket”, “fedakârlık”, “yardım”, “sevgi”, “saygı”, “aile”, “anne”, “baba”, “vatandaş”, “hak”, “eşitlik”, “adalet”, “fırsat eşitliği” ve “ayrımcılık” gibi sözcüklerin hangi bağlamlarda kullanıldığı incelenmiştir. Ayrıca “lider”, “yönetir”, “karar verir”, “katılır”, “çalışır” ve “üretir” gibi kamusal alanı ve fail konumunu temsil eden sözcüklerin kadın ve erkek figürlerine nasıl dağıtıldığı değerlendirilmiştir.

3.7.2. Cümle ve Eylemlilik Düzeyi

Bu aşamada metinlerdeki cümlelerin özne yapıları ve eylemi kimin gerçekleştirdiği incelenmiştir. Kadın ve erkek figürlerinin cümle içinde aktif özne, edilgen nesne, yardımcı unsur ya da görünmez figür olarak nasıl konumlandırıldığı değerlendirilmiştir. Şşu göstergeler dikkate alınmıştır:

- Aktif ve pasif cümle kullanımları,
- Genelleştirici özneler,
- Öznenin görünür ya da belirsiz oluşu,
- “Kadınlar da yapabilir” türü izin verici eşitlik ifadeleri,
- Eşitliğin hak temelli mi yoksa imkân tanıyan bir söylemle mi kurulduğu.

3.7.3. Temsil ve Görsel Düzey

Bu aşamada metinsel ifadelerle birlikte görsellerdeki kadın ve erkek temsilleri incelenmiştir. Karakterlerin mesleki dağılımları, aile içindeki konumları, karar alma mekanizmalarındaki rolleri, tarihsel anlatılardaki görünürlükleri ve kamusal/özel alan içindeki yerleri değerlendirilmiştir.

Görsel analizde şu ölçütler kullanılmıştır:

- kadın ve erkek figürlerinin görünürlüğü,
- figürlerin merkezde ya da arka planda konumlandırılması,
- meslek ve görev dağılımları,
- ev içi ve kamusal alan temsilleri,
- aktif ve pasif temsil biçimleri,
- metin ve görsel arasındaki uyum ya da çelişki.

3.8. İkinci Boyut: Söylemsel Pratik Çözümleme

Söylemsel pratik düzeyde metnin kelimelerden ziyade metnin hangi amaçla yazıldığı sorusuna cevap arar. Metnin yorumlama sürecidir (Fairclough, 1992). Söylemsel pratik çözümleme kapsamında metinlerin nasıl üretildiği, öğretim programı ile ders kitabı arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyet söylemini nasıl yeniden ürettiği incelenmiştir. Bu boyut yalnızca metnin içeriğine değil, metnin hangi program mantığı içinde oluşturulduğuna ve ders kitabı düzeyinde nasıl pedagojik bir forma dönüştüğüne odaklanmaktadır.

Bu aşamada şu odak noktaları izlenmiştir:

- Öğretim programlarının değerler, kazanımlar ve içerik düzeyinde eşitlik, hak, yurttaşlık ve aile kavramlarını nasıl kurguladığı,
- Programdaki eşitlik söyleminin ders kitabındaki metinlere, etkinliklere ve görsellere nasıl yansıdığı,
- Program ile ders kitabı arasında söylemsel tutarlılık ya da çelişki bulunup bulunmadığı,
- Resmî eşitlik dili ile gizli müfredat arasında gerilim oluşup oluşmadığı.

3.9. Üçüncü Boyut: Toplumsal Pratik Çözümleme

Toplumsal pratik düzeyinde metinlerin yorumlanması ile birlikte sosyolojik koşulların üzerinde durulduğu aşamadır. Metinde verilmek istenilen mesaj bölümde ele alınır (Fairclough, 1995). Metinlerdeki söylemler tarihsel, siyasal ve ideolojik bağlam içinde yorumlanmıştır. Bu aşamada amaç, elde edilen bulguları yalnızca betimlemek için değil toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın hakları ve yurttaşlık söylemi açısından analitik bir düzleme taşımaktır.

Bu boyutta şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Metinlerde hangi yurttaşlık modeli inşa edilmektedir?
- “Eşit yurttaş” kavramı kadın ve erkekler için aynı biçimde mi kurulmaktadır?
- Kamusal ve özel alan ayrımı hangi söylemlerle oluşturulmaktadır?
- Aile içi roller hangi biçimlerde doğallaştırılmaktadır?
- Kadın hakları hak temelli bir söylemle mi, yoksa aile, görev ve toplumsal düzen söylemi içinde mi konumlandırılmaktadır?

Bu boyutta temel amaç, ders kitaplarının kadın haklarını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini hangi toplumsal düzen söylemi içine yerleştirdiğini açıklamaktır.

3.10. Tarihsel Dönemlendirme Mantığı

Bu araştırmada temalar yalnızca içerik analizi mantığıyla değil, Eleştirel Söylem Analizi’nin çok katmanlı yapısına uygun olarak oluşturulmuştur. Kodlama süreci “dilsel ve görsel gösterge, temsil biçimi, program ve kitap ilişkisi, ideolojik işlev” bütünlüğü içinde yürütülmüştür.

İlk aşamada metinlerde ve görsellerde toplumsal cinsiyetle ilişkili açık ve örtük göstergeler belirlenmiştir. İkinci aşamada bu göstergeler anlam benzerliklerine göre kodlanmıştır. Üçüncü aşamada benzer kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Son aşamada kategoriler Fairclough’un metin, söylemsel pratik ve toplumsal pratik boyutlarıyla ilişkilendirilerek temalara dönüştürülmüştür.

Araştırmada verilerin analiz süreci tümevarımcı bir yaklaşımla yürütülmüştür. Öncelikle öğretim programları ve ders kitapları birden fazla kez okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın temsilleri, vatandaşlık, hak, aile,

meslek, kamusal ve özel alan ile ilişkili ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler ilk aşamada anlamlı veri birimleri olarak kodlanmıştır.

İlk kodlama sürecinde benzer anlam taşıyan ifadeler bir araya getirilerek açık kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra içerik ve anlam bakımından ilişkili kodlar karşılaştırılmış, ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmıştır. Son aşamada ise kategoriler, Fairclough'un eleştirel söylem analizi yaklaşımı doğrultusunda daha üst düzey kavramsal yapılar hâline getirilerek temalara dönüştürülmüştür.

Kodlama sürecinde kodlar sürekli karşılaştırma yöntemiyle gözden geçirilmiş, benzer kodlar birleştirilmiş, araştırma amacıyla doğrudan ilişkili olmayan kodlar analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Temaların oluşturulmasında yalnızca tekrar sıklığı değil, söylemsel anlamı ve araştırma problemini açıklama gücü de dikkate alınmıştır.

Analiz sürecinin şeffaflığını artırmak amacıyla her tema, ilgili kategori, kod ve metinsel kanıtlarla birlikte tablolar hâlinde sunulmuş; araştırmacı yorumları doğrudan belge örnekleriyle desteklenmiştir.

Bu süreçte kullanılan analitik mantığa ilişkin örnek bir kodlama matrisi ekler bölümünde sunulmuştur. (Bkz. EK-3) Tablo, araştırmacının tüm bulgularını değil, analiz sürecinin işleyiş mantığını örneklemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada tarihsel dönemler yalnızca kronolojik sürekliliğe göre değil, öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği, yurttaşlık anlayışı, insan hakları söylemi ve eğitim paradigmasında ortaya çıkan söylemsel kırılmalar esas alınarak oluşturulmuştur. Aynı söylemsel özellikleri sürdüren programlar ortak bir dönem altında değerlendirilmiş; hak anlayışı, yurttaşlık modeli, kadın temsili ve toplumsal cinsiyet söyleminde belirgin değişim oluşturan programlar ise yeni bir tarihsel dönemin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle dönem adları, analiz sürecinde elde edilen tema, kategori ve söylemsel örüntülerden hareketle tümevarımcı biçimde oluşturulmuş; kronolojik sınıflandırmadan ziyade programların temsil ettiği eğitim paradigmasını ve söylemsel dönüşümleri yansıtacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 3. 3: Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programlarının Yurttaşlık ve Toplumsal Cinsiyet Yaklaşımları Açısından Dönemlendirilmesi

Dönem	Başlangıç yılı	Seçilme gerekçesi
Kurucu Yurttaşlık Dönemi	1924	Cumhuriyet'in ilk öğretim programı ve görev merkezli yurttaşlık anlayışının başlangıcı
Demokratik Yurttaşlık ve Hukuki Eşitlik Dönemi	1948	Anayasal haklar ve insan hakları söyleminin belirginleşmesi
Sosyal Bilgiler ve Farklılıklara Saygı Dönemi	1995	Sosyal bilgiler yaklaşımının, farklılıklara saygı ve kadın temsiline güçlenmesi
Hak Temelli Sosyal Bilgiler Dönemi	2005	Yapılandırmacı paradigma ve hak temelli sosyal bilgiler anlayışı
Türkiye Yüzyılı Dönemi	2024	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yeni eğitim felsefesi

3.11. Kodlama Mantığı ve Temalara Ulaşma

Araştırmada tarihsel dönemlendirme, yalnızca kronolojik zaman dilimlerine göre değil, öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği, yurttaşlık anlayışı, insan hakları ve eğitim felsefesinde belirgin dönüşümler oluşturan program değişiklikleri esas alınarak yapılmıştır. Bu nedenle dönem sınırları, yeni bir öğretim programının yürürlüğe girdiği ve önceki programlardan söylemsel veya yapısal olarak ayrıştığı yıllar dikkate alınarak belirlenmiştir. Aynı söylem ve eğitim paradigmasını sürdüren programlar aynı tarihsel dönem içerisinde değerlendirilirken, öğretim yaklaşımı, vatandaşlık anlayışı, hak söylemi veya toplumsal cinsiyet temsillerinde belirgin değişim oluşturan programlar yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Böylece dönemlendirme, yalnızca tarihsel kronolojiye değil, programların temsil ettiği eğitim paradigması ve söylemsel kırılmalara dayandırılmıştır.

3.12. Bulgulara Taşıma İlkesi: Kanıt ve Yorum Eşlemesi

Bulguların sunumunda her bir bulgu için standart bir kanıt ve yorum dizgesi izlenmiştir. Bu süreçte sırasıyla şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Dokümandan kanıt,
2. Metin düzeyi açıklama,
3. Program ve ders kitabı ilişkisi,
4. Toplumsal pratik yorumu,

5. Dönemsel karşılaştırma.

Bu yaklaşım, yorumların keyfî biçimde değil, doğrudan kanıta dayalı ve kuramsal çerçeveye uyumlu olarak üretildiğini görünür kılmaktadır.

3.13. Geçerlik ve İnandırıcılık

Bu araştırmada geçerlik ve inandırıcılığın sağlanması amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) ölçütleri esas alınmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri kaynağı olarak dönemin yetkili resmî eğitim kurumları tarafından yayımlanan öğretim programları (1924–2024) ile 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okutulan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı sosyal bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Belgeler araştırmanın amacı doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiştir. Öğretim programları ise amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ders kitaplarının metinsel ve görsel içerikleri birlikte değerlendirilmiştir. Bulgular doğrudan program ifadeleri, kazanımlar, metinsel alıntılar ve görsel örneklerle desteklenmiştir. Yorumların belge içeriklerinden hareketle oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca öğretim programları ile ders kitapları gibi farklı nitelikteki dokümanların birlikte incelenmesi yoluyla veri kaynağı çeşitliliği sağlanmış ve aynı olgunun farklı belge türlerinde nasıl yapılandırıldığı karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla veri kaynakları, örnekleme ölçütleri, analiz birimleri, analiz süreci, kodlama aşamaları ile kategori ve temaların oluşturulma biçimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bulgular tablolar, doğrudan alıntılar ve görsel kanıtlarla desteklenmiş olup araştırma süreci şeffaf ve izlenebilir biçimde sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmada izlenen yöntemin benzer veri kaynakları üzerinde yürütülecek çalışmalar için anlaşılabilir ve uygulanabilir bir analitik çerçeve oluşturmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak amacıyla kodlama süreci önceden belirlenen aşamalar doğrultusunda sistematik biçimde yürütülmüştür. Ön okuma, yakın okuma, söylemsel haritalama, açık kodlama, kategori oluşturma ve tema geliştirme aşamaları sırasıyla gerçekleştirilmiş; elde edilen kodlar Fairclough'un (1992, 1995) üç boyutlu

Eleştirel Söylem Analizi çerçevesinde metin, söylemsel pratik ve toplumsal pratik boyutlarında yeniden değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesi amacıyla veri setinin yaklaşık %20'sini oluşturan ve farklı tarihsel dönemleri temsil eden doküman bölümleri, nitel araştırmalar konusunda deneyimli bağımsız bir uzman tarafından yeniden kodlanmıştır. Araştırmacı ile uzmanın kodlamaları karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum %90 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) ölçütleri doğrultusunda %80'in üzerindeki uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde değerlendirildiğinden, elde edilen %90'lık uyum kodlama sürecinin tutarlı olduğunu göstermektedir. Kodlama farklılıkları araştırmacı ve uzman tarafından birlikte değerlendirilmiş; görüş ayrılıkları kod tanımları, belge bağlamı ve araştırma soruları dikkate alınarak uzlaşa yoluyla giderilmiştir.

Araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla veri hazırlama, kodlama, kategori oluşturma, tema geliştirme ve yorumlama süreçlerinin bütün aşamaları kayıt altına alınmıştır. Kod–kategori–tema matrisleri, analiz notları, frekans tabloları, söylem çözümleme tabloları ve doğrudan belge kanıtları araştırma süreci boyunca korunmuştur. Bulguların yorumlanmasında araştırmacının kişisel kanaatlerinden ziyade öğretim programları ve ders kitaplarından elde edilen doğrudan kanıtlar esas alınmıştır. Yorumlar tarihsel, siyasal ve toplumsal bağlamla ilişkilendirilerek oluşturulmuştur. Ayrıca kanıt ve yorum eşleştirmesi ilkesi benimsenmiş ve her yorumun dayandığı metinsel veya görsel kanıt açık biçimde gösterilmiştir. Araştırmacının toplumsal cinsiyet eşitliği ve vatandaşlık eğitimi alanındaki kuramsal konumunun yorumlama sürecini etkileyebileceği dikkate alınmıştır. Etkiyi sınırlandırmak amacıyla analiz kararları kayıt altına alınmış, karşıt örnekler de değerlendirilmiş ve yorumlar doğrudan belge kanıtlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşım, araştırma sonuçlarının sistematik analiz süreçlerine dayandırılmasını ve ulaşılan yorumların denetlenebilir hâle gelmesini sağlamıştır.

3.14. Etik İlkeler

Araştırma yalnızca açık erişimli resmî dokümanlar, öğretim programları ve Millî Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitapları üzerinden yürütölmüştür. Çalışma kişisel veri içermemekte ve herhangi bir katılımcıdan veri toplamamaktadır. Bu nedenle etik kurul izni gerektiren bir insan araştırması niteliği taşımamaktadır. Bununla birlikte akademik etik ilkelerine uygun olarak kullanılan tüm dokümanlara atıf yapılmış ve doküman künyeleri açık biçimde belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular, yöntem bölümünde açıklanan tarihsel dönemlendirme ölçütü doğrultusunda değerlendirilmiştir. Programlar yalnızca kronolojik sıraya göre değil, öğretim programlarında ortaya çıkan söylemsel ve pedagojik kırılmalar dikkate alınarak oluşturulan tarihsel dönemler çerçevesinde yorumlanmıştır.

4.1. Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

4.1.1. İlkokul Programlarında Tarihsel Dönemlendirme

4.1.1.1. Kurucu Yurttaşlık Dönemi (1924–1936)

Bu dönemde ilkokul programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği doğrudan bir kavram olarak yer almamaktadır. Kadın ve erkek temsilleri daha çok ahlak, vatandaşlık görevi, aile ve ulusal kimlik bağlamında dolaylı biçimde kurulmaktadır. 1924, 1926 ve 1936 programlarında bireyden beklenen temel nitelik, Cumhuriyet'in değerlerine bağlı, görev bilinci taşıyan yurttaş olmaktır. Bu nedenle kadın temsili bağımsız bir hak öznesi olarak değil, aile, ahlak ve yurttaşlık düzeninin parçası olarak görünmektedir.

Tablo 4. 1: Kurucu Yurttaşlık Döneminde (1924–1936) İlkokul Programlarında Ahlak, Yurttaşlık, Hukuk Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular

Program	Tema	Alt Tema	Kategori
1924 İlkokul Programı	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	Görev Bilinci	Vazife ve sorumluluk
		Toplumsal Düzen	Fazilet, hayır ve toplumsal uyum
	Vatandaşlık Eğitimi	Devlete Bağlılık	Kanunlara itaat
		Yurttaşlık Görevleri	Vergi ve askerlik
	Sosyal Yardım	Korunmaya Muhtaç Gruplar	Yetim, şehit çocuğu, fakir çocuk
	Toplumsal Cinsiyet	Cinsiyetin Görünmezliği	Kadın temsiline sınırlılığı
		Örtük Vatandaşlık	Genel yurttaş öznesi
1926 İlkokul Programı	Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi	Görev Bilinci	Hak ve vazife anlayışı
		Toplumsal Sorumluluk	Topluma hizmet
	Vatandaşlık Eğitimi	Devlet Bilinci	Cumhuriyet ve kanunlara bağlılık
		Yurttaşlık Görevleri	Vergi ve askerlik
	Sosyal Yardımlaşma	Dayanışma	Muhtaçlara yardım
	Toplumsal Cinsiyet	Cinsiyetin Görünmezliği	Kadın temsili
		Örtük Yurttaşlık	Genel vatandaş söylemi
1936 İlkokul Programı	Hukuk ve Yurttaşlık Bilinci		Hukuk bilinci
		Hukuk Bilinci ve Yurttaşlık Sorumluluğu	Yurttaşlık hakları
			Hak–ödev ilişkisi ve eşit yurttaşlık

1924 İlkokul Programı’nda Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi, ahlaki davranış, görev bilinci, kanunlara bağlılık ve yurttaşlık sorumluluğu ekseninde yapılandırılmıştır. Programda “hak ve vazife” ile “mesuliyet” kavramları birey ve toplum ilişkisini; “hayır ve şer”, “fazilet ve rezilet” kavramları ise ahlaki davranış ile toplumsal düzen arasındaki bağı göstermektedir (s. 34). “Türkiye Cumhuriyeti’nin kanunlarına itaat”, “vergi”, “askerlik borcu” ve “millî savunma” ifadeleri yurttaşlık görevlerinin devlet ve millet karşısındaki sorumluluklar üzerinden tanımlandığını göstermektedir (s. 35–36). Sosyal yardım boyutunda “eytam”, “evladı şüheda”, “fakir

çocukları” ve “darüleytamlar” ifadeleri korunmaya muhtaç gruplara yönelik duyarlılık geliştirme amacını yansıtmaktadır (s. 35–36). Toplumsal cinsiyet açısından programda kadın hakları, kadın-erkek eşitliği veya toplumsal cinsiyet eşitliği açık biçimde yer almamaktadır.

1926 İlkokul Programı, 1924 programında şekillenen görev merkezli vatandaşlık anlayışını sürdürmekle birlikte Cumhuriyet rejiminin kurumsallaşma sürecini daha belirgin biçimde yansıtmaktadır. Programda “haklar ve vazifeler” ifadesi, yurttaşlık eğitiminde hak ve sorumlulukların birlikte ele alındığını göstermektedir (Maarif Vekâleti, 1926, s. 35). “Vatana ve millete hizmet” vurgusu, vatandaşlığın topluma ve millî varlığa karşı sorumluluk bilinciyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Maarif Vekâleti, 1926, s. 35–36). “Cumhuriyet idaresi ve kanunlara riayet”, “vergi ve askerlik vazifeleri” ile “muhtaçlara yardım etmek” ifadeleri ise Cumhuriyet rejimine bağlılık, yurttaşlık görevi ve toplumsal dayanışma boyutlarını görünür kılmaktadır (Maarif Vekâleti, 1926, s. 36–37). Programda kadınlara, kadın haklarına veya kadın-erkek eşitliğine ilişkin açık bir söylem bulunmamaktadır.

1936 İlkokul Programı’nda hukuk ve yurttaşlık söylemi daha belirgin hâle gelmiştir. Programda “kanun mefhumunu talebeye kavratmak”, “talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak” ve “Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek” ifadeleri, hukuk, hak ve ödev bilincinin programın merkezinde yer aldığını göstermektedir (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 104). “Türk vatandaşları” ifadesi cinsiyet ayrımı yapmayan genel bir yurttaş kategorisi sunmakta; ancak kadınlara özgü haklara veya toplumsal cinsiyet temelli farklılıklara yönelik açık bir vurgu içermemektedir. Bu nedenle 1936 programında eşitlik anlayışı, cinsiyet odaklı bir hak alanı olarak değil, genel yurttaşlık ve hukuk düzeni içinde örtük biçimde kurulmaktadır.

Metin Düzeyi: 1924, 1926 ve 1936 ilkokul programlarında kullanılan sözcük alanı ahlak, görev, hukuk, devlet ve yurttaşlık ekseninde yoğunlaşmaktadır. Bu dönemde “ahlak”, “vazife”, “mesuliyet”, “hak”, “kanun”, “vatan”, “Cumhuriyet”, “millet”, “hizmet”, “kanun mefhumu”, “vazife ve hak mefhumları” ve “Türk vatandaşları” gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bu kavramların ortak yönü, bireyi öncelikle hak sahibi

özerk bir özne olarak değil, görev ve sorumluluk yüklenen yurttaş olarak tanımlamasıdır.

Metinlerde “hak” kavramı yer almakla birlikte, bu kavram “vazife”, “mesuliyet” ve “kanun” kavramlarından bağımsız bir özgürlük alanı olarak kurulmamaktadır. 1936 programında kullanılan “kavratmak” ve “telkin etmek” fiilleri, yurttaşlık değerlerinin öğrenciye aktarılması ve benimsetilmesi gereken normlar olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

Dilsel düzeyde dikkat çeken temel nokta, cinsiyet kategorilerinin adlandırılmamasıdır. “Kadın”, “erkek”, “kadın hakları”, “kadın-erkek eşitliği” ve “toplumsal cinsiyet eşitliği” kavramları metinlerde doğrudan yer almamaktadır. “Vatandaş”, “millet” ve “Türk vatandaşları” gibi ifadeler kapsayıcı görünmekle birlikte, cinsiyet farklılıklarını görünür kılmayan genel bir yurttaşlık dili üretmektedir.

Söylemsel Pratik Düzeyi: Bu dönemde program söylemi, Cumhuriyet’in kuruluş ve kurumsallaşma sürecinde ihtiyaç duyulan yurttaş modelini üretmektedir. 1924 programında yurttaşlık; ahlaki sorumluluk, kanunlara itaat ve devlet karşısında görev bilinci üzerinden kurulmaktadır. 1926 programında bu yapı Cumhuriyet rejimine bağlılık, vatana ve millete hizmet, kanunlara riayet ve toplumsal dayanışma kavramlarıyla genişlemektedir. 1936 programında ise aynı söylem daha belirgin bir hukuk ve devlet merkezli yurttaşlık modeline dönüşmektedir.

Söylemin ürettiği öğrenci öznesi, hak talep eden bireyden çok, Cumhuriyet’in yeni toplumsal düzenine uyum sağlayan, görevlerini bilen, kanuna bağlı ve ulusal kimliği benimseyen yurttaşdır. Eğitim politikası açısından programlar, yurttaşlık eğitimini ulus-devlet inşasının pedagojik aracı olarak kullanmaktadır. Hak kavramı tamamen dışlanmamakta; ancak görev, kanun, vatan, millet ve devlet kavramlarıyla birlikte sınırlandırılmış biçimde sunulmaktadır.

Toplumsal cinsiyet açısından bu söylemsel pratik, kadın ve erkek yurttaşlık deneyimlerini ayrı ayrı tanımlamamaktadır. Kadınlar programda bağımsız bir hak öznesi olarak değil, genel vatandaşlık kategorisi içinde varsayılan fakat görünür kılınmayan özneler olarak kalmaktadır. Dolayısıyla bu dönemin söylemi, homojen, görev merkezli ve cinsiyet bakımından nötr görünen bir yurttaşlık modeli üretmektedir.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 1924–1936 dönemi, Cumhuriyet’in yeni toplum ve yurttaşlık düzenini eğitim yoluyla kurma sürecini yansıtmaktadır. Programlarda ahlak, vazife, kanun, vatan, askerlik, vergi, milli savunma ve hukuk kavramlarının öne çıkması, bireyin devlet, millet ve toplum karşısındaki sorumlulukları üzerinden tanımlandığını göstermektedir. Bu yapı, erken Cumhuriyet’in ulus-devlet inşası, toplumsal düzen oluşturma ve ortak vatandaşlık kimliği geliştirme hedefleriyle uyumludur.

Dönemde eşitlik, toplumsal farklılıkları veya cinsiyet temelli eşitsizlikleri tartışan dönüştürücü bir hak söylemi olarak kurulmamaktadır. Bunun yerine tüm bireyleri “Türk vatandaşlığı” ortak kimliği altında birleştiren genel bir yurttaşlık ilkesi olarak sunulmaktadır. Bu yaklaşım, ortak yurttaşlık kimliğini güçlendirirken kadınların kamusal yaşama katılımı, siyasal hakları ve eğitim hakkı programlarda açık ve bağımsız içerik alanları olarak ele alınmamaktadır.

Programda 1924–1936 dönemi, toplumsal cinsiyet rejimi açısından kadınları tamamen dışlayan değil, fakat onları açık ve bağımsız bir hak öznesi olarak adlandırmayan bir program söylemi üretmektedir. Kadınlar genel yurttaşlık söylemi içinde varsayılmakta, ancak cinsiyet temelli hak ve eşitlik alanı programlarda ayrı bir tartışma konusu hâline getirilmemektedir. Bu yönüyle dönem, toplumsal cinsiyet eşitliğinin açık bir eğitim hedefi olarak değil, ulusal yurttaşlık ve görev söylemi içinde örtük biçimde temsil edildiği bir aşamadır.

1936 İlkokul Programı ile erken Cumhuriyet’in görev, hukuk ve devlet merkezli yurttaşlık söylemi en belirgin hâline ulaşmıştır. 1948 programına geçildiğinde ise bu söylemin anayasal haklar, demokratik değerler, hoşgörü ve insan ilişkileriyle genişlediği görülmektedir. Bu nedenle 1936’dan 1948’e geçiş, görev merkezli yurttaşlık anlayışından demokratik ve anayasal yurttaşlık söylemine doğru bir genişleme olarak değerlendirilebilir. Ancak bu genişleme, toplumsal cinsiyet eşitliğini açık bir kavram hâline getirmemiştir. Kadınlar genel yurttaşlık dili içinde dolaylı biçimde temsil edilmiştir.

4.1.1.2. Demokratik Yurttaşlık ve Hukuki Eşitlik Dönemi (1948–1968)

1948, 1962 Taslak, 1965 Taslak ve 1968 İlkokul Programlarında hak, hukuk, demokrasi, insan hakları ve yurttaşlık sorumluluğuna ilişkin vurguların giderek daha belirgin hâle geldiği görülmektedir. Özellikle 1965 Taslak ve 1968 İlkokul Programlarında insan haklarına dayalı devlet anlayışı, kanun önünde eşitlik ve demokratik yurttaşlık söylemleri daha açık biçimde yer almaktadır. Bununla birlikte bu eşitlik söylemi doğrudan toplumsal cinsiyet eşitliğine odaklanmamakta; kadın temsili çoğunlukla aile, yurttaşlık, sorumluluk ve genel hukuki eşitlik çerçevesinde dolaylı olarak kurulmaktadır. Bu nedenle söz konusu dönem, toplumsal cinsiyet eşitliğinin açık biçimde kurumsallaştığı bir aşamadan çok, kadınların da dâhil edilebileceği genel bir hak ve eşit yurttaşlık dilinin güçlenmeye başladığı bir geçiş dönemi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4. 2: Demokratik Yurttaşlık ve Hukuki Eşitlik Döneminde (1948–1968) İlkokul

Program	Tema	Alt Tema	Kategori
1948 İlkokul Programı	Anayasal Yurttaşlık	Hak ve Özgürlükler	Eşit yurttaşlık bilinci
	İnsan Hakları ve Toplumsal Duyarlılık	İnsanî Değerler	Empati ve saygı
	Demokratik Kültür	Hoşgörü ve Çeşitlilik	Demokratik uyum
	Hukuk Devleti ve Sorumluluk	Hak–Ödev Dengesi	Yurttaşlık görevleri
	Aile ve Toplumsal Roller	Ailede Sorumluluk Paylaşımı	Ortak yaşam düzeni
	Aile İçi İlişkiler	Saygı ve Değer	Aile bireylerine saygı
	Demokratik Katılım	Haklara Saygı	Toplumsal düzen
	Demokratik İletişim	Düşünce Özgürlüğü	Görüşlere saygı
1962 İlkokul Taslak Programı	Aile ve Toplumsal Yapı	Ailenin Toplumsal Konumu	Ailenin değeri ve kutsallığı
	Aile İçi İlişkiler	Karşılıklı İlişkiler	Aile fertleri arasındaki ilişkiler
	Aile Düzeni	Kurallar ve İlkeler	Aile ilişkilerini düzenleyen esaslar
	Yurttaşlık Sorumluluğu	Devlete Karşı Ödevler	Yurttaşlık görevleri
1965 İlkokul Programı Taslağı	İnsan Haklarına Dayalı Devlet Anlayışı	Demokratik Yurttaşlık	İnsan hakları temelli hukuk devleti
	Hukuk Önünde Eşitlik	Ayrımcılık Karşıtlığı	Cinsiyet dâhil eşitlik ilkesi
	Aile Kurumu	Ailenin Toplumsal Temeli	Aileye değer
	Aile İçi Yaşam	Demokratik İş Bölümü	Paylaşım ve sorumluluk
	İnsan Onuru	Evrensel Değer	İnsan değeri
1968 İlkokul Programı	Hukuk ve Adalet	Kanun Önünde Eşitlik	Adalet ilkesi
	Hukukun Üstünlüğü	Yurttaşlık Sorumluluğu	Hukuka saygı
	Aile ve Karakter Eğitimi	Ailede Sorumluluk Bilinci	Görev ve sorumluluk anlayışı Aileye bağlılık
	Eşit Yurttaşlık ve Demokratik Haklar	Aile Bütünlüğü Ahlaki Değerler Karakter Gelişimi Demokratik Yurttaşlık Bilinci	Hizmet ve fedakârlık duygusu Olumlu karakter özellikleri Aile yaşamında sorumluluk Demokratik haklar
	İnsan Hakları Temelli Eşit Yurttaşlık	İnsan Hakları Temelli Eşitlik İnsan Hakları Temelli Eşitlik	Hukuk devleti içinde eşitlik İnsan hakları ve eşitlik
	Aile ve Toplumsal Sorumluluk	Aile Yapısında Sorumluluk ve Değerler	Genel eşitlik ilkesi Eşit yurttaşlık Ailede sorumluluk ve değer paylaşımı Kültürel miras ve aile
	Hukuk, Adalet ve Eşitlik Bilinci	Hukuki Sorumluluk ve Eşitlik Bilinci	Yurttaşlık bilinci Hukuki bilinç ve haklar Eşit sorumluluk Toplumsal düzen ve adalet bilinci

1948 İlkokul Programı, yurttaşlık eğitimini anayasal haklar, toplumsal uyum, insanî duyarlılık ve sorumluluk ekseninde yapılandırmaktadır. Programda yer alan “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı olma”, “insanlara karşı iyi duygulu olma”, “yurttaşlar arasında millî birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görme” ve “kanunlara uyma ve medenî vazifelerini yerine getirme” ifadeleri, hak ve özgürlüklere saygı ile yurttaşlık görevlerinin birlikte ele alındığını göstermektedir (MEB, 1948, s. 1). Aile bağlamında “aileye değer verme”, “evini idarede becerikli olma” ve “ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli olma” ifadeleri, aile yaşamının değer, sorumluluk, saygı ve şefkat temelinde kurgulandığına işaret etmektedir (MEB, 1948, s. 2). Yurttaşlık Bilgisi içeriğinde yer alan “topluluk hâlinde yaşayan insanlar birbirlerinin haklarına saygı gösterirler” ve “birbirlerinin düşüncelerine, görüşlerine saygı gösterirler” ifadeleri ise haklara ve görüş farklılıklarına saygıyı öne çıkarmaktadır (MEB, 1948, s. 157). Bununla birlikte programda kadın hakları, kadınların toplumsal konumu veya kadın-erkek eşitliği bağımsız ve açık bir öğretim konusu olarak yer almamaktadır. Bu nedenle programın eşitlik anlayışı, toplumsal cinsiyete özgü bir düzenlemeden çok, genel yurttaşlık hakları ve toplumsal uyum çerçevesinde kurulmaktadır.

1962 İlkokul Taslak Programı’nda aile, gelenek ve yurttaşlık sorumluluğu öne çıkmaktadır. Programda “Türk geleneğinde ailenin yeri ve kutsallığı” ifadesi aile kurumunun kültürel süreklilik ve toplumsal düzen açısından merkezi konumunu göstermektedir (MEB, 1962, s. 45). “Aile fertleri arasında karşılıklı ilişkiler” ve “bu ilişkileri düzenleyen esaslar” ifadeleri aile içi ilişkilerin kurallar ve sorumluluklar çerçevesinde ele alındığını göstermektedir (MEB, 1962, s. 45). “Yurttaşların devlete karşı ödevleri” ifadesi ise yurttaşlık kimliğinin devlete karşı görevler üzerinden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır (MEB, 1962, s. 49). Bununla birlikte programda kadınlara özgü haklara, kadınların kamusal konumuna veya kadın-erkek eşitliğine ilişkin açık bir vurgu bulunmamaktadır. Bu nedenle aileye ilişkin söylem, toplumsal cinsiyet rollerini sorgulayan bir eşitlik yaklaşımından çok, aile kurumunun gelenek, düzen ve yurttaşlık sorumluluğu ekseninde ele alındığı bir çerçeve sunmaktadır.

1968 İlkokul Programı’nda eşitlik ve yurttaşlık söylemi insan hakları, hukuk devleti, temel hak ve hürriyetler, kanunlara saygı ve aileye değer verme göstergeleri üzerinden kurulmaktadır. Programda “Türkiye Cumhuriyeti’nin insan haklarına

dayanan, millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu kavrar” ifadesi anayasal ve demokratik yurttaşlık bilincini desteklemektedir (MEB, 1968, s. 1). “Herkesin kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahip olduğunu kabul eder” ifadesi eşitliği evrensel insan hakları çerçevesinde ele almaktadır (MEB, 1968, s. 1). “Ailenin Türk toplumunun temeli olduğunu bilir ve aileye değer verir” ile “Kanunlara ve nizamla karşı saygılıdır” ifadeleri ise aile, hukuk ve toplumsal düzen vurgusunu göstermektedir (MEB, 1968, s. 1). Ancak programda cinsiyet kategorileri açık biçimde adlandırılmamakta; eşitlik daha çok “herkes”, “insan” ve “yurttaş” gibi genel kavramlar üzerinden kurulmaktadır.

Metin Düzeyi: 1948–1968 döneminde programların sözcük dağarcığında “anayasa”, “hak”, “özgürlük”, “hoşgörü”, “kanun”, “insan hakları”, “hukuk devleti”, “temel hak ve hürriyetler”, “eşitlik”, “aile”, “görev” ve “sorumluluk” kavramları belirginleşmektedir. Bu kavramlar, 1924–1936 dönemindeki ahlak, vazife, kanun ve devlet merkezli yurttaşlık dilinin anayasal haklar ve insan hakları diliyle genişlediğini göstermektedir.

Bu dönemde metinsel düzeyde iki ayrı eşitlik dili oluşmaktadır. Birincisi, 1948 ve 1968 programlarında görülen genel ve kapsayıcı yurttaşlık dilidir. Bu dil, “herkes”, “insan”, “yurttaş” ve “vatandaş” gibi cinsiyet belirtmeyen kavramlarla kurulmaktadır. İkincisi ise 1965 Taslağı’nda görülen açık hukuki eşitlik dilidir. “Dil, ırk, cinsiyet... farkı gözetilmeksizin kanun önünde eşit bulunduğunu kabul eder” ifadesi, cinsiyet kavramını doğrudan adlandırması bakımından metin düzeyinde önemli bir kırılma oluşturmaktadır (MEB, 1965, s. 7).

Bununla birlikte metinlerde “kadın”, “kadın hakları”, “kadın-erkek eşitliği” ve “toplumsal cinsiyet eşitliği” kavramları sistematik biçimde yer almamaktadır. 1965 Taslağı’nda “cinsiyet” kavramı açık biçimde kullanılsa da bu kullanım kadınların toplumsal konumunu, aile içi rol dağılımını ya da kamusal yaşamdaki eşitsizliklerini ayrıntılı biçimde tartışan bir söyleme dönüşmemektedir. Böylece metinsel düzeyde söylem, görev merkezli yurttaşlık dilinden anayasal haklar ve insan hakları diline doğru genişlemekle birlikte, toplumsal cinsiyeti bağımsız bir söylem alanı olarak kurmamaktadır.

Söylemsel Pratik Düzeyi: 1948–1968 döneminde eğitim programlarının ürettiği yurttaş modeli, görev merkezli erken Cumhuriyet yurttaşlığından anayasal haklara, demokratik değerlere ve insan haklarına duyarlı yurttaş modeline doğru genişlemektedir. 1948 Programı, anayasal haklara saygı, hoşgörü ve demokratik yaşam değerlerini öne çıkararak yurttaşlık eğitimini daha demokratik bir zemine taşımaktadır. 1962 Taslak Programı ise bu genişlemeye rağmen aile, gelenek ve devlete karşı ödevler üzerinden görev merkezli söylemin sürdüğünü göstermektedir.

1965 Taslağı, eğitim politikası açısından daha belirgin bir hukuki eşitlik söylemi üretmektedir. Cinsiyet kavramının kanun önünde eşitlik ilkesiyle birlikte kullanılması, öğrencinin yalnızca görev sahibi yurttaş olarak değil, hukuki eşitlik ilkesini tanıması beklenen bir yurttaş olarak da konumlandırıldığını göstermektedir. Ancak aynı programda aile, görev, hizmet, fedakârlık ve aile bütünlüğü gibi değerlerin güçlü biçimde korunması, eşitlik söyleminin aile içi ilişkilerde hâlâ değer ve uyum merkezli bir yapıda kaldığını göstermektedir.

1968 Programı ise 1965 Taslağı’ndaki açık “cinsiyet” vurgusunu sürdürmek yerine, eşitliği daha genel bir insan hakları ve temel haklar dili içinde yeniden kurmaktadır. Bu nedenle bu dönemin söylemsel pratiği, bir yandan anayasal haklar, insan hakları ve hukuk devleti söylemini güçlendirirken; diğer yandan toplumsal cinsiyet eşitliğini açık bir pedagojik hedef olarak yapılandırmamaktadır. Eğitim politikası, kadınları eşit yurttaşlık alanının dışında bırakmamakta; ancak toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini görünür kılmayan, kapsayıcı fakat cinsiyet bakımından nötr bir yurttaşlık söylemi üretmektedir.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 1948–1968 dönemi, anayasal haklar, demokratik değerler, hukuk devleti ve insan hakları söylemlerinin ilkokul programlarında daha görünür hâle geldiği bir evre olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde yurttaşlık, yalnızca devlete karşı görev ve sorumluluklarla değil, anayasal haklar ve temel hürriyetlerle de ilişkilendirilmiştir. Bu yönüyle program söylemi, erken Cumhuriyet dönemindeki görev ve devlet merkezli yurttaşlık anlayışının hak ve hürriyet boyutuyla genişlediğine işaret etmektedir.

Bu söylemsel değişim; II. Dünya Savaşı sonrasında insan hakları söyleminin uluslararası düzeyde güçlenmesi, Türkiye’de çok partili siyasal yaşama geçilmesi ve

özellikle 1961 Anayasası'yla insan haklarına dayalı demokratik ve sosyal hukuk devleti anlayışının anayasal düzeyde açık biçimde tanımlanmasıyla şekillenen tarihsel ve siyasal bağlam içinde değerlendirilebilir. Programlarda anayasal haklar, temel hürriyetler, hukuk devleti ve demokratik değerlerin giderek daha görünür hâle gelmesi, söz konusu dönüşümlerle söylemsel bir paralellik göstermektedir. Bununla birlikte bu gelişmelerin öğretim programlarına doğrudan ve tek yönlü biçimde aktarıldığını ileri sürmek yerine, program dilinin dönemin değişen siyasal ve hukuki atmosferiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu nedenle 1948–1968 dönemi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bütüncül biçimde kurumsallaştığı bir dönemden çok, genel yurttaşlık ve insan hakları söyleminin hukuki eşitlik ilkesiyle genişlediği, geçiş niteliği taşıyan bir evre olarak değerlendirilebilir. 1965 Taslağı'nda “cinsiyet” kavramının kanun önünde eşitlik bağlamında açık biçimde kullanılması, cinsiyetin hukuki eşitlik çerçevesinde doğrudan adlandırılması bakımından önemlidir. Ancak bu kullanım, kadınların aile içindeki, kamusal, siyasal ve ekonomik yaşamdaki konumlarını ayrıntılı biçimde ele alan dönüştürücü bir eğitim hedefine dönüşmemektedir. Dolayısıyla dönemin programlarında toplumsal cinsiyet, bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı olarak ele alınmamıştır. Dönem, genel hukuk önünde eşitlik söyleminin bir unsuru olarak yer almaktadır.

4.1.1.3. Sosyal Bilgiler ve Farklılıklara Saygı Dönemi (1995)

1995 İlkokul Sosyal Bilgiler Programı, önceki ilkokul programlarından farklı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı içinde farklılıklara saygı, insan onuru, hukuki eşitlik, demokratik ilişkiler ve kadın temsiline daha belirgin biçimde yer vermektedir. Program, toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız ve sistematik bir kavram olarak yapılandırmamakla birlikte, kadınların toplumsal ve tarihsel konumunu doğrudan adlandırması bakımından önceki programlardan ayrılmaktadır.

Tablo 4. 3: Sosyal Bilgiler Ve Farklılıklara Saygı Döneminde (1995) İlkokul Programında Eşitlik, Farklılıklara Saygı Ve Kadın Temsiline İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategori
Farklılıklara Saygı	Toplumsal Çeşitlilik	Saygı ve anlayış
İnsan Onuru	Bireysel Değer	Eşit insan değeri
Hukuki Eşitlik	Kanun Önünde Eşitlik	Adalet
Demokratik İlişkiler	Hak ve Sorumluluk	Karşılıklılık
Kültürel Değerler	Toplumsal Ahlak	Dayanışma
Kadının Toplumsal Konumu	Toplumsal Statü	Kadının toplumsal konumu
Kadın Hakları ve Aile	Aile Yaşamı	Kadın hakları ve aile yaşamı

1995 İlkokul Programı, önceki ilkokul programlarıyla karşılaştırıldığında farklılıklara saygı, insan onuru, hukuki eşitlik, demokratik ilişkiler ve kadın temsiline daha açık biçimde yer veren bir yapı sergilemektedir. Programda yer alan “insanlar arasındaki duyuş ve anlayış farklılıklarına saygı duyar” ifadesi, bireysel ve toplumsal farklılıkların saygı temelinde ele alındığını göstermektedir (MEB, 1995, s. 16). “Her insanın bir değer olduğuna inanır” ifadesi insan onuru ve bireysel değere verilen önemi; “insanların kanunlar karşısında eşit olduklarını kabul eder” ifadesi ise hukuki eşitlik anlayışının programda açık biçimde yer aldığını göstermektedir (MEB, 1995, s. 18).

Programda demokratik ilişkiler, hak ve sorumlulukların karşılıklılığı temelinde ele alınmaktadır. “Karşılıklı hak ve sorumlulukları benimser” ifadesi, bireyin demokratik yaşam içinde hem hak sahibi hem de sorumluluk üstlenen bir yurttaş olarak konumlandırıldığını göstermektedir (MEB, 1995, s. 236). Kültürel değerler boyutunda yer alan “Türk milletinin özellikleri” ifadesi ise millî değerler, toplumsal dayanışma ve kültürel sürekliliğin programdaki önemine işaret etmektedir (MEB, 1995, s. 250).

Kadın temsili bakımından “kadının Türk toplumundaki yeri”, “Türk kadın hakları ve aile hayatı” ve “Türk kadınının tarihteki yeri” ifadeleri, kadınların toplumsal ve tarihsel konumlarının programda doğrudan adlandırıldığını göstermektedir (MEB, 1995, s. 265). Bununla birlikte bu içerikler, toplumsal cinsiyet eşitliğini bütüncül ve dönüştürücü bir eğitim hedefi olarak kurmaktan çok, kadınların toplum, aile ve tarih içindeki konumlarının görünür hâle gelmesini sağlamaktadır.

Metin Düzeyi: 1995 İlkokul Programı’nın sözcük alanı; farklılıklara saygı, insan değeri, hukuki eşitlik, demokratik ilişkiler, kültürel değerler ve kadın temsili

kavramları etrafında kurulmaktadır. Önceki dönemlerde eşitlik çoğunlukla genel yurttaşlık, görev, hukuk ve insan hakları dili içinde yer alırken, 1995 Programı'nda kadın temsili “kadının Türk toplumundaki yeri”, “Türk kadın hakları ve aile hayatı” ve “Türk kadınının tarihteki yeri” ifadeleriyle metinsel düzeyde daha açık biçimde adlandırılmaktadır (MEB, 1995, s. 265).

Bu yönüyle program, 1965'te hukuki eşitlik bağlamında açıkça adlandırılan “cinsiyet” kavramından farklı olarak, kadınlara ilişkin konuları doğrudan tematik bir içerik alanı içinde görünür hâle getirmektedir. Bununla birlikte kadın temsili çoğunlukla toplum, aile ve tarih bağlamında kurulmaktadır. Programda “toplumsal cinsiyet eşitliği”, “cinsiyet temelli ayrımcılık” veya “kadın-erkek eşitliği” gibi kavramların sistematik biçimde kullanılmaması, kadın görünürlüğünün artmasına rağmen bağımsız ve sistematik bir toplumsal cinsiyet söyleminin henüz oluşmadığına işaret etmektedir.

Söylemsel Pratik Düzeyi: 1995 Programı, sosyal bilgiler yaklaşımı içinde yurttaşlık eğitimini yalnızca görev ve hukuk ekseninde değil; farklılıklara saygı, insan onuru, demokratik ilişkiler, kültürel değerler ve kadın temsili ekseninde de yapılandırmaktadır. Bu açıdan program, önceki dönemlerin genel ve cinsiyet belirtmeyen yurttaşlık dilinden kısmen ayrılmakta; kadınlara ilişkin konulara toplum, aile ve tarih bağlamında daha belirgin biçimde yer vermektedir.

Bununla birlikte programda tanımlanan yurttaş modeli, hak ve sorumluluk dengesi içinde konumlandırılan, demokratik değerlere uyum gösteren ve kültürel değerlerle ilişkilendirilen bir yurttaş tipidir. Kadınlara ilişkin görünürlük artmış olsa da bu görünürlük daha çok Türk toplumu, aile hayatı ve tarihsel konum çerçevesinde kurulmaktadır. Bu nedenle program, kadınları tamamen görünmez bırakmayan; ancak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini üreten sosyal, siyasal ve ekonomik yapıları doğrudan tartışmayan bir söylem sunmaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 1995 Programı, ilkökul programlarında kadın temsili bakımından önceki dönemlere göre belirgin bir farklılaşmaya işaret etmektedir. 1936 Programı'nda hak ve ödev dengesi ile kamu düzeni öne çıkarken, 1948 Programı'nda anayasal haklar ve demokratik değerler daha görünür hâle gelmiş; 1965 Taslağı'nda cinsiyet kavramı hukuki eşitlik bağlamında açık biçimde adlandırılmış; 1968 Programı'nda ise eşitlik söylemi genel insan hakları ve

yurttaşlık dili içinde sürdürülmüştür. 1995 Programı, kadınlara ilişkin konuları daha açık ve tematik biçimde ele alarak bu tarihsel çizgide kadın görünürlüğü artırılmaktadır.

Bununla birlikte bu görünürlük, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bağımsız ve dönüştürücü bir eğitim politikası olarak kurumsallaştığı anlamına gelmemektedir. Kadınlar programda daha çok toplumdaki yerleri, aile hayatı ve tarihsel konumları üzerinden temsil edilmektedir. Bu durum kadın görünürlüğü artırmakla birlikte, kadınların eşit yurttaşlık deneyimlerini, kamusal katılımlarını, ekonomik ve siyasal konumlarını ya da toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini ayrıntılı biçimde ele alan bir çerçeve sunmamaktadır.

1995 Programı, genel ve örtük eşitlik söyleminden tematik kadın görünürlüğüne doğru gerçekleşen sınırlı bir geçiş aşaması olarak değerlendirilebilir. Program; insan onuru, hukuki eşitlik, farklılıklara saygı ve demokratik ilişkiler üzerinden daha kapsayıcı bir yurttaşlık dili kurmakta, ancak toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız, sistematik ve dönüştürücü bir program hedefi olarak yapılandırmamaktadır.

4.2. Ortaokul Programlarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Ortaokul Programlarında Tarihsel Dönemlendirme

4.2.1.1. Aile, Görev ve Millî Yurttaşlık Dönemi (1931–1949)

1931, 1938 ve 1949 ortaokul programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı olarak ele alınmamaktadır. Dönemin programlarında yurttaşlık hak ve görevleri, devlet yapısı, millî birlik, hukuk, aile kurumu ve toplumsal sorumluluk öne çıkmaktadır. 1931 ve 1949 programlarında kadın ve erkek ayrı yurttaşlık kategorileri olarak adlandırılmamakta; hak ve görevler çoğunlukla genel “vatandaş” kavramı üzerinden sunulmaktadır. 1938 Programı’nda ise aile, evlilik düzeni ve kadınların siyasal hakları açık biçimde program içeriğine dâhil edilmiştir. Bu nedenle dönemin kadın temsili bütünüyle dolaylı değildir; ancak kadınların toplumsal, ekonomik ve siyasal konumlarını bütüncül biçimde ele alan bir toplumsal cinsiyet eşitliği söylemine de dönüşmemektedir.

Tablo 4. 4: Aile, Görev Ve Millî Yurttaşlık Döneminde (1931–1949) Ortaokul Programlarında Yurttaşlık, Aile, Hukuk Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular

Program	Tema	Alt Tema	Kategori
1931 Ortaokul Programı	Vatandaşlık Eğitimi	Hak Bilinci	Vatandaşlık hakları
	Vatandaşlık Eğitimi	Görev Bilinci	Vergi ve askerlik
	Vatandaşlık Eğitimi	Demokratik Yönetim	Yerel yönetimler
	Vatandaşlık Eğitimi	Devlet Yapısı	İdarî teşkilat
	Toplumsal Yaşam	Sivil Toplum	Gönüllü kuruluşlar
	Toplumsal Dayanışma	Sosyal Yardımlaşma	Toplumsal sorumluluk
	Toplumsal Cinsiyet	Cinsiyetin Görünmezliği	Eşit vatandaşlık söylemi
	Toplumsal Cinsiyet	Örtük Temsil	Kamusal vatandaşlık
	Aile Kurumu	Aile Yapısı	Aile bireyleri ve görevler
	Evlilik Düzeni	Çok Eşlilik Meselesi	Evlilik biçimi
1938 Ortaokul Programı	Hak ve Vazife	Hukuk Düzeni	Hak–vazife ilişkisi
	Devlet ve Yurttaş	Devletin Görevleri	Devletin vatandaşa karşı vazifeleri
	Siyasal Haklar	Kadınların İntihap Hakları	Seçme–seçilme
	Yurttaşlık Hakları	Anayasal Çerçeve	Hak ve hürriyetlere saygı
1949 Ortaokul Programı	İnsani Değerler	Duygusal Tutum	İyi niyet ve saygı
	Hoşgörü	Millî Birlik	Fikir ayrılıklarına saygı
	Hukuk ve Sorumluluk	Medenî Vazifeler	Kanunlara uyum
	Toplumsal Nezaket	Davranış Kuralları	Sosyal uyum
	Aile	Aile Değeri	Ev hayatı
	Aile İlişkileri	Saygı ve Şefkat	Aile içi ilişkiler
	Öğrenci Çevresi	Ön Yaşantı	Ev ve sülale
	Gelişim Süreci	Alışkanlıklar	Güncel durum

1931 Ortaokul Programı’nın Yurt Bilgisi dersi, vatandaşlık eğitimini hak, görev, devlet yapısı ve toplumsal sorumluluk ekseninde yapılandırmaktadır. Programda “Türk vatandaşlarının vazife ve hakları” ifadesi, vatandaşlık hakları ile sorumlulukların birlikte ele alındığını göstermektedir (Maarif Vekâleti, 1931, s. 87). “Vergi ve askerlik vazifesi” ifadesi, vatandaşlığın devlete karşı yükümlülükler temelinde tanımlandığını ortaya koymaktadır (Maarif Vekâleti, 1931, s. 87). “Vilâyet meclisi umumileri. Mahallî intihaplar” ve “Türkiye’de idarî taksimat” ifadeleri ise yerel yönetim, seçim bilgisi ve devletin idarî yapısının programa dâhil edildiğini göstermektedir (Maarif Vekâleti,

1931, s. 87). Ayrıca “Himaye-i Etfal, Tayyare Cemiyeti, Türk Ocakları” ve “içtimai faaliyet” ifadeleri, gönüllü kuruluşlar, sosyal yardımlaşma ve toplumsal sorumluluk bilincinin vatandaşlık eğitimiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir (Maarif Vekâleti, 1931, s. 87). Programda kadın ya da erkek ayrımı yapılmamakta; hak ve görevler genel “vatandaş” kategorisi içinde ele alınmaktadır.

1938 Ortaokul Programı’nda yurttaşlık anlayışı aile, hukuk, devlet ve siyasal haklar çerçevesinde ele alınmaktadır. Programda aile kurumu “Tarif ve ehemmiyeti. – Ailede vazife. – Baba, ana ve çocuklar” ifadesiyle tanımlanmakta; aile bireyleri ve görevleri program içeriğine dâhil edilmektedir (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s. 62). “Birden fazla kadınla evlenmek” ifadesi, evlilik düzenine ilişkin hukuki ve toplumsal değişimlerin programda yer aldığını göstermektedir (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s. 62). “Hak ile vazifenin münasebeti. Hak ve vazifeyi hukuk kaideleri tayin eder, devlet tatbik eder” ifadesi, hak ve görevlerin hukuk düzeni içinde tanımlandığını ortaya koymaktadır (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s. 62–63). Kadın temsili açısından “Kadınların intihap salâhiyetleri... Muhtelif memleketlerde kadınlara tanınmış olan intihap hakları” ifadesi, kadınların siyasal haklarının programda açık biçimde yer aldığını göstermesi bakımından önemlidir (T.C. Kültür Bakanlığı, 1938, s. 63).

1949 Ortaokul Programı’nda yurttaşlık söylemi anayasal haklar, demokratik değerler, aile ve toplumsal uyum çerçevesinde yapılandırılmaktadır. “Türkiye Cumhuriyeti Ana Yasasının sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı” ifadesi, yurttaşlık anlayışının anayasal hak ve özgürlüklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir (MEB, 1949, s. 5). “İnsanlara karşı iyi duygulu” ve “Yurttaşlar arasında millî birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür” ifadeleri, insani değerler ve demokratik hoşgörünün programda yer aldığını göstermektedir (MEB, 1949, s. 5). “Kanunlara uyar ve medenî vazifelerini yerine getirir” ile “davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar” ifadeleri, hukukî sorumluluk ve toplumsal uyum anlayışını desteklemektedir (MEB, 1949, s. 5). Aile bağlamında “aileye değer verir, evini idarede becerikli” ve “ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli” ifadeleri, aile kurumunun toplumsal düzenin parçası olarak ele alındığını göstermektedir (MEB, 1949, s. 5). Programda kadın ve erkek rolleri ayrı bir toplumsal cinsiyet çerçevesinde sistematik biçimde ele alınmamaktadır.

Metin Düzeyi: 1931–1949 dönemi ortaokul programlarında kullanılan sözcük alanı hak, vazife, devlet, aile, hukuk, toplumsal düzen ve yurttaşlık ekseninde yoğunlaşmaktadır. 1931 programında “Türk vatandaşlarının vazife ve hakları”, “vergi ve askerlik vazifesi”, “mahallî intihaplar”, “idarî taksimat” ve “içtimaî faaliyet” ifadeleri öne çıkmaktadır. Bu kavramlar vatandaşlığı hak ve görev dengesi içinde, fakat daha çok devlete karşı sorumluluklar üzerinden tanımlayan bir dil kurmaktadır.

1938 programında metinsel yapı aile, evlilik düzeni, hukuk ve siyasal haklar etrafında genişlemektedir. “Ailede vazife. – Baba, ana ve çocuklar”, “birden fazla kadınla evlenmek”, “hak ile vazifinin münasebeti” ve “kadınların intihap salahiyetleri” ifadeleri, aile yapısı ile hukuk düzeninin birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu dönemde kadın temsili, özellikle siyasal haklar bağlamında metinsel düzeyde görünür hâle gelmektedir.

1949 programında ise “yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı”, “kanunlara uyar”, “medenî vazifelerini yerine getirir”, “toplumsal nezaket esaslarına uyar” ve “aileye değer verir” gibi ifadeler, yurttaşlığı hukuki, ahlaki ve davranışsal boyutlarıyla tanımlamaktadır. Bununla birlikte “kadın”, “kadın hakları”, “kadın-erkek eşitliği” ve “toplumsal cinsiyet eşitliği” kavramları dönemin programlarında sistematik bir kavramsal alan oluşturmamaktadır.

Söylemsel Pratik Düzeyi: Bu dönemde ortaokul programlarının ürettiği yurttaş modeli, haklarını ve görevlerini bilen, devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, hukuk düzenine bağlı ve toplumsal uyuma önem veren bir yurttaşdır. 1931 programı, Cumhuriyet’in kurumsallaşma sürecinde vatandaşlık bilgisini devlet yapısı, yerel yönetimler, seçimler, vergi, askerlik ve sosyal faaliyetler üzerinden kurmaktadır. Bu söylem, öğrenciyi hem devlet düzenini tanıyan hem de toplumsal sorumluluk üstlenen bir yurttaş olarak konumlandırmaktadır.

1938 programı, aile ve hukuk düzenini yurttaşlık eğitiminin merkezine taşımaktadır. Aile bireylerinin görevleri, evlilik düzeni, hak-vazife ilişkisi ve devletin hukuk uygulayıcı rolü birlikte ele alınmaktadır. Kadınların intihap haklarına yer verilmesi, kadınların siyasal yurttaşlığını görünür kılan önemli bir söylemsel eşik oluşturmaktadır. Ancak bu görünürlük, toplumsal cinsiyet eşitliğini bütüncül biçimde tartışan bir program yapısına dönüşmemektedir.

1949 programı ise yurttaşlığı yalnızca hukuki bir statü olarak değil; saygı, hoşgörü, nezaket, aileye bağlılık ve toplumsal uyumla ilişkili davranışsal bir kimlik olarak üretmektedir. Bu yönüyle program, demokratik haklar ile toplumsal düzeni birlikte kurmaktadır. Bununla birlikte kadın ve erkek rollerini ayrı ayrı çözümleyen bir söylem geliştirmemekte; toplumsal cinsiyet eşitliği genel yurttaşlık ve aile düzeni içinde dolaylı biçimde kalmaktadır.

Üç program birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul düzeyindeki yurttaşlık eğitiminin 1931'den 1949'a doğru hak ve hürriyet söylemini giderek daha görünür hâle getirdiği görülmektedir. Buna karşılık kadınlara ilişkin içerikler sınırlı kalmış; yalnızca 1938 Programı'nda kadınların siyasal hakları doğrudan program metnine dâhil edilmiştir. Ancak bu görünürlük, kadın-erkek eşitliğini veya toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı hâline getirmemiştir.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Bu dönemde ortaokul programlarının ortaya koyduğu yurttaş modeli; hak ve görevlerini bilen, devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, hukuk düzenine bağlı ve toplumsal uyuma önem veren bir yurttaşdır. 1931 Programı, Cumhuriyet'in kurumsallaşma sürecinde vatandaşlık bilgisini devlet yapısı, yerel yönetimler, seçimler, vergi, askerlik ve sosyal faaliyetler üzerinden yapılandırmaktadır. Bu söylem, öğrenciyi hem devlet düzenini tanıyan hem de toplumsal sorumluluk üstlenen bir yurttaş olarak konumlandırmaktadır.

1938 Programı, aile ve hukuk düzenini yurttaşlık eğitiminin temel unsurları arasında ele almaktadır. Aile bireylerinin görevleri, evlilik düzeni, hak-vazife ilişkisi ve devletin hukuk düzenini uygulayan rolü birlikte sunulmaktadır. Kadınların intihap haklarına yer verilmesi, kadınların siyasal yurttaşlığının program metninde açık biçimde görünür hâle gelmesi bakımından önemli bir söylemsel farklılaşmaya işaret etmektedir. Bununla birlikte bu görünürlük, toplumsal cinsiyet eşitliğini bütüncül ve sistematik biçimde ele alan bir program yapısına dönüşmemektedir.

1949 Programı ise yurttaşlığı yalnızca hukuki bir statü olarak değil; saygı, hoşgörü, nezaket, aileye bağlılık ve toplumsal uyumla ilişkilendirilen davranışsal bir kimlik olarak yapılandırmaktadır. Bu yönüyle program, anayasal haklar ve temel hürriyetler ile toplumsal düzen ve yurttaşlık sorumluluklarını birlikte ele almaktadır. Bununla birlikte kadın ve erkek rollerini ayrı ayrı çözümleyen bir söylem

geliştirmemekte; toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı olarak yapılandırmamaktadır.

1931–1949 dönemi, ortaokul programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin bağımsız olarak bir eğitim hedefi olarak yapılandırılmadığı ve buna karşılık 1938 Programı’yla kadınların siyasal yurttaşlığının daha görünür hâle geldiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Kadın temsili bu dönemde bütünüyle yok değildir; ancak süreklilik gösteren, sistematik ve kapsamlı bir toplumsal cinsiyet eşitliği söylemine dönüşmemektedir.

4.2.1.2. Anayasal Haklar, Demokrasi ve Kadın Hakları Dönemi (1969–1995)

1970–1995 döneminde ortaokul programlarında anayasal haklar, demokrasi, hak–sorumluluk dengesi, hukuki güvence ve yurttaşlık katılımına ilişkin söylemler daha görünür hâle gelmektedir. 1969 Ortaokul Programı ve Yurttaşlık Bilgisi içeriğinde eşitlik, yaşama hakkı, hürriyet, şikâyet hakkı ve hakların korunması gibi kavramlara yer verilmeyle birlikte, kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği açık ve bağımsız bir öğretim alanı olarak yapılandırılmamıştır. 1985 Programı’nda vatandaşlık eğitimi millî kimlik, demokrasi, anayasal düzen, hak–ödev dengesi ve devlet otoritesine bağlılık ekseninde sürdürülmüş; kadın temsili sınırlı kalmıştır. 1995 Programı’nda haklara ve hürriyetlere saygı ile demokratik yaşam vurguları öne çıkarken, 1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı’nda kadınların hukuki, siyasal, sosyal ve ekonomik hakları daha açık biçimde program içeriğine dâhil edilmiştir. Bu nedenle dönemin kadın hakları açısından asıl belirgin farklılaşması 1970’te değil, 1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı’nda ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. 5: Anayasal Haklar, Demokrasi Ve Kadın Hakları Döneminde (1969–1995) Ortaokul Programlarında Yurttaşlık, Demokrasi, Haklar Ve Kadın Temsiline İlişkin Bulgular

Program	Tema	Alt Tema	Kategori
1969 Ortaokul Programı	Okul Yaşamı	Demokratik İlişkiler	Saygı ve karşılıklı ilişkiler
	Aile	Aile Yaşamı	Ailede görev, iş bölümü ve saygı
	Temel Haklar	Hak ve Hürriyetler	Eşitlik, yaşama hakkı ve hürriyet
	Hukuki Güvence	Hak Arama	Şikâyet hakkı ve hakların korunması
1985 Ortaokul Programı	Millî Kimlik	Vatandaşlık Eğitimi	Türk vatandaşı yetiştirme
	Demokratik Eğitim	Demokratik Katılım	Öğrenci yönetimi ve okul demokrasisi
	Vatandaşlık	Hak–Ödev Dengesi	Hak, görev ve sorumluluk
	Demokrasi	Anayasal Düzen	Hürriyetçi demokrasi
	Devlet	Devlete Bağlılık	Devlet otoritesi ve anayasa
	Meslek ve Toplum	Çalışma Hayatı	Mesleğin toplumsal değeri
	Toplumsal Cinsiyet	Genel Yurttaşlık Dili	Kadınlara ilişkin açık içerik bulunmaması
1995 Ortaokul Programı	İnsan Hakları	Hak ve Hürriyetler	Hak bilinci
	Demokratik Yaşam	Demokratik İlişkiler	Farklılıklara saygı
	Yurttaşlık	Hak–Sorumluluk Dengesi	Karşılıklı sorumluluk
	Hukuki Eşitlik	Adalet	Eşitlik anlayışı
	Demokratik Katılım	Yurttaşlık	Katılım bilinci
1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı	Kadının Toplumsal Konumu	Toplum ve Aile	Kadının toplumdaki yeri
	Kadın Hakları	Hukuki Haklar	Kadın hakları
	Siyasal Haklar	Demokratik Katılım	Kadınların siyasal hakları
	Sosyal ve Ekonomik Haklar	Toplumsal Güçlenme	Kadınların sosyal ve ekonomik hakları

1969 Ortaokul Programı’nda yurttaşlık söylemi anayasal haklar, hukuk düzenine uyum, millî birlik ve toplumsal sorumluluk çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Programda “Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı duyar”, “insanlara karşı iyi duygulu olur”, “yurttaşlar arasında millî birlik ilkelerini bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür” ve “kanunlara uyar ve medenî

ödevlerini yerine getirir” ifadeleri, hak, sorumluluk, hoşgörü ve hukuk düzeninin birlikte ele alındığını göstermektedir (MEB, 1969, s. 7). Aile bağlamında “aileye değer verir, evini yönetmede becerikli olur” ve “ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli davranır” ifadeleri, aile kurumunun değer, beceri, saygı ve şefkat ekseninde ele alındığını göstermektedir (MEB, 1969, s. 8). 1969 Yurttaşlık Bilgisi içeriğinde “okul topluluğunu meydana getiren bireyler, bunların görevleri, birbirleriyle münasebetleri”, “öğrencilerin birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygı ve anlayış göstermesi” ve “öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerinde karşılıklı saygı ve sevgi” ifadeleri, okul yaşamının görev, ilişki, saygı ve anlayış temelinde düzenlendiğini göstermektedir (MEB, 1969, s. 137). Aile bağlamında “aile topluluğunu meydana getiren bireyler, bunların görevleri ve birbirleriyle münasebetleri”, “ailede iş bölümü”, “aile fertlerinin fikir ve kanaatlerine saygı göstermesi” ve “keder ve sevinçlerin paylaşılması” ifadeleri, aile yaşamında görev paylaşımı, karşılıklı ilişki ve saygıya yer verildiğini göstermektedir (MEB, 1969, s. 138). “Eşitlik fikri”, “yaşama hakkı”, “hürriyet”, “şikâyet hakkı” ve “hak ve hürriyetin korunması” ifadeleri ise temel haklar, özgürlükler ve hak arama yollarının programda yer aldığını göstermektedir (MEB, 1969, s. 144). Bununla birlikte kadın hakları veya toplumsal cinsiyet eşitliği açık ve bağımsız bir öğretim alanı olarak ele alınmamaktadır.

1985 Ortaokul Programı’nda vatandaşlık eğitimi millî kimlik, Atatürkçülük, demokrasi, anayasal düzen ve devlet otoritesine bağlılık ekseninde yapılandırılmaktadır. Programda öğrencilerin “millî ödevlerini başaracak, millî ülküleri gerçekleştirecek birer Türk vatandaşı” olarak yetiştirilmeleri amaçlanmakta; “yurda karşı sevgi, bağlılık ve hizmet aşkı” ile “millî görevleri uğrunda en yüksek fedakârlığı yapma” vurguları yurttaşlığın millî görev ve fedakârlık anlayışıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985a, s. 1–2). “Çocuklara yalnızca haklarını ve görevlerini öğretmekle kalmayarak” ifadesi, hak–ödev dengesinin programdaki yerini göstermektedir (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985a, s. 2). Demokrasi bağlamında “Topluluğumuzun dayandığı demokrasi ilkelerini öğrenci, okulda ve dersanede uygulayarak ve yaşayarak benimser” ifadesi demokrasinin yaşantı yoluyla kazandırılmak istendiğini; “Öğrenci Yönetim Kurulu kurulmalıdır” ifadesi ise temsil ve okul içi katılım anlayışını göstermektedir (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985a, s. 3–4). Vatandaşlık Bilgileri kapsamında “hürriyetçi demokrasi rejimimizin

diğer rejimlerden... farklarını, üstünlüklerini kavratmak” ifadesi demokrasi ve anayasa bilincinin programdaki yerini; “Atatürk milliyetçiliğine içten bağlılık ve devlet otoritesine saygı” ifadesi ise vatandaşlığın millî kimlik ve devlet otoritesiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985a, s. 8). Programda kadın hakları, kadın-erkek eşitliği veya toplumsal cinsiyet eşitliği açık biçimde yer almamaktadır.

1995 Programı’nda hak, özgürlük, fırsat eşitliği ve demokratik katılım temaları büyük ölçüde “başkalarının hak ve hürriyetlerine saygı göstermeyi” ilkesi etrafında yapılandırılmaktadır (MEB, 1995, s. 15–16). Bu ifade, hak ve özgürlük anlayışının karşılıklı sorumluluk ve toplumsal uyum çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte genel 1995 Programı’nda kadınlara veya toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin doğrudan ve sistematik bir vurgu bulunmamaktadır. Buna karşılık 1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı’nda “Soyadı Kanunu”, “Kadının Türk toplumundaki yeri, Türk kadının hakları ve aile hayatı”, “Kadının Türk toplumundaki yeri ve siyasi hakları”, “kadınların hukuki, sosyal ve ekonomik haklarının bilinci ve yaygınlaştırılması” ile “kadınların toplumdaki statüsünün güçlendirilmesi için eğitim ve farkındalık” ifadeleri, kadın haklarının hukuki, sosyal, ekonomik ve siyasal boyutlarıyla program içeriğine daha açık biçimde dâhil edildiğini göstermektedir (MEB, 1995, s. 205). “İnsan hak ve hürriyetleri ile sorumlulukları”, “hak ve hürriyetin tanımı” ve “kişisel hürriyetin önemi ve kutsallığı” ifadeleri ise insan hakları ve özgürlükler söyleminin yurttaşlık eğitimi içindeki yerini göstermektedir (MEB, 1995, s. 207).

Metin Düzeyi: 1969–1995 döneminde ortaokul programlarının dilinde anayasal yurttaşlık, demokrasi, hukuk düzeni, millî birlik, insan hakları, hürriyet, görev ve eşitlik kavramlarının çeşitlendiği görülmektedir. 1969 Programı’nda yer alan “yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı”, “kanunlara uyar”, “medenî ödevlerini yerine getirir”, “eşitlik fikri”, “yaşama hakkı”, “hürriyet”, “şikâyet hakkı” ve “hak ve hürriyetin korunması” ifadeleri, anayasal haklar ile yurttaşlık sorumluluklarının birlikte ele alındığını göstermektedir (MEB, 1969, s. 7–8; MEB, 1969, s. 144). Bununla birlikte bu metinsel yapı, kadınlara ilişkin doğrudan bir kavramsallaştırma içermemekte; eşitlik söylemini “yurttaş”, “hak”, “hürriyet” ve “insan” gibi genel ve cinsiyet belirtmeyen kavramlar üzerinden kurmaktadır.

1985 Programı’nda sözcük alanı “Türk vatandaşı”, “millî ülkü”, “millî ödev”, “vatan”, “demokrasi”, “hak”, “görev”, “Atatürk milliyetçiliği”, “devlet otoritesi” ve “fedakârlık” kavramları etrafında yoğunlaşmaktadır (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1985a, s. 1–9). Bu dil, vatandaşlık söylemini millî kimlik, devlet otoritesi, demokrasi ve görev bilinciyle birlikte yapılandırmaktadır. Kadın, kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramları ise bu metinsel yapı içinde açık biçimde yer almamaktadır.

1995 döneminde iki farklı söylem biçimi yan yana bulunmaktadır. Genel programda “başkalarının hak ve hürriyetlerine saygı göstermeyi” ilkesi, hak, özgürlük, eşitlik, adalet ve demokratik katılımı genel bir yurttaşlık dili içinde toplamaktadır (MEB, 1995, s. 15–16). Buna karşılık 1995 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı’nda “kadının Türk toplumundaki yeri”, “kadının siyasi hakları”, “kadınların hukuki, sosyal ve ekonomik hakları” ve “kadınların toplumdaki statüsünün güçlendirilmesi” ifadeleri, kadınlara ilişkin hak ve konumları doğrudan adlandırmaktadır (MEB, 1995, s. 205). Böylece metin düzeyinde eşitlik söylemi, genel yurttaşlık dilinden kadın haklarının daha açık biçimde ifade edildiği bir söyleme doğru genişlemektedir.

Söylemsel Pratik Düzeyi: 1970–1995 döneminde programlarda kurulan yurttaş modeli, devlete bağlılık ve görev bilinci ile anayasal haklar, demokrasi ve katılım arasında değişen bir yapı göstermektedir. Bu dönüşüm doğrusal değildir. 1970 Programı, anayasal haklar ile toplumsal uyumu birlikte ele alan bir yurttaşlık modeli ortaya koymaktadır. Hak ve hürriyetler tanınmakta; ancak bunlar millî birlik, aile, toplumsal düzen ve hukuk düzeni bağlamında anlamlandırılmaktadır.

1985 Programı’nda vatandaşlık söylemi millî kimlik ekseninde yoğunlaşmaktadır. Demokrasi ve katılım kavramları korunmakla birlikte bunlar Atatürk milliyetçiliği, devlet otoritesi ve millî görev anlayışıyla birlikte sunulmaktadır. Bu nedenle 1985 Programı’nın ortaya koyduğu yurttaş modeli, demokratik katılımın yanı sıra millî bütünlüğe, devlet otoritesine saygıya ve sorumlu vatandaşlık anlayışına güçlü vurgu yapmaktadır.

1995 Programı ise söylemsel açıdan belirgin bir farklılaşmaya işaret etmektedir. İnsan hakları, haklara saygı, demokratik katılım ve farklılıklara saygı kavramları daha

görünür hâle gelirken, özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı kadın haklarını Cumhuriyet reformlarının kazanımları bağlamında ele almaktadır. Böylece kadınlar yalnızca genel vatandaşlık kategorisi içinde değil, hukuki, siyasal, sosyal ve ekonomik haklarıyla birlikte program içeriğinde daha açık biçimde temsil edilmektedir. Bununla birlikte program, kadınların karşılaştığı yapısal eşitsizlikleri ayrıntılı biçimde tartışmamakta; kadın haklarını daha çok Cumhuriyet reformları ve modernleşme süreci içinde konumlandırmaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 1970–1995 dönemi, Türkiye’de yurttaşlık eğitiminin anayasal vatandaşlık, millî birlik, demokrasi, Atatürkçülük ve insan hakları eksenleri arasında yeniden yapılandığı bir süreç olarak değerlendirilebilir. 1970 Programı bireyi hukuk düzenine bağlı, temel haklara saygılı ve toplumsal uyumu gözetken bir yurttaş olarak tanımlarken, 1985 Programı millî birlik, devlet otoritesi ve Atatürkçülük vurgularını daha belirgin biçimde öne çıkarmaktadır.

1995 Programı ise insan hakları söyleminin, demokratikleşme tartışmalarının ve kadın haklarına ilişkin görünürlüğün program dilinde daha belirgin hâle geldiği bir dönemi yansıtmaktadır. Özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı’nda kadınların hukuki, sosyal, ekonomik ve siyasal haklarının açık biçimde ele alınması, ortaokul programlarında kadın temsili açısından önceki dönemlere göre önemli bir farklılaşmaya işaret etmektedir.

Bununla birlikte kadın hakları büyük ölçüde Cumhuriyet reformlarının tarihsel kazanımları çerçevesinde sunulmakta; toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin güncel sosyal, ekonomik ve kültürel boyutları program söylemine ayrıntılı biçimde dâhil edilmemektedir. Bu nedenle 1970–1995 dönemi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bağımsız ve dönüştürücü bir eğitim politikası olarak kurumsallaştığı bir aşamadan çok, kadın görünürlüğünün arttığı ve kadın haklarının daha açık biçimde adlandırıldığı bir geçiş dönemi olarak değerlendirilebilir.

1995 programlarında kadın temsili, kadın hakları, hukuki eşitlik ve farklılıklara saygı önceki dönemlere göre daha görünür hâle gelmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Programı ise hak, sorumluluk, insan hakları, demokrasi, aile, hukuk ve katılım temalarını daha geniş bir öğrenme alanı içinde ele almaktadır. Bununla birlikte 2005 Programı’nda da toplumsal cinsiyet eşitliği açık ve bağımsız bir program hedefi olarak

yapılandırılmamış; konu daha çok aile, insan hakları, hak arama, kişi güvenliği ve hukuki güvence başlıklarıyla ilişkili dolaylı bir çerçevede kalmıştır.

4.2.1.3. Yapılandırmacı, Hak Temelli ve Katılımcı Sosyal Bilgiler Dönemi (2005–2018)

2005–2018 döneminde sosyal bilgiler öğretim programlarında hak, sorumluluk, demokrasi, hukuk, katılım, farklılıklara saygı ve insan onuru kavramlarının daha belirgin hâle geldiği görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Programı; aile, kişi güvenliği, hak arama, hukuk önünde eşitlik ve demokratik değerler üzerinden hak temelli bir yurttaşlık çerçevesi sunmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ise bireysel farklılıklar, hak bilinci, hukuk, demokrasi ve değerler sistemi üzerinden kapsayıcı bir yurttaşlık anlayışı geliştirmektedir. Bununla birlikte her iki programda da kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağımsız, açık ve sistematik bir öğretim alanı olarak yapılandırılmamıştır.

Tablo 4. 6: Yapılandırmacı, Hak Temelli Ve Katılımcı Sosyal Bilgiler Döneminde (2005–2018) Demokrasi, İnsan Hakları, Aile Ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bulgular

Program	Tema	Kategori
2005 Sosyal Bilgiler Programı	Aile ve Toplumsal Yapı	Ailenin toplumsal işlevi
	Demokratik Aile İlişkileri	İş bölümü, sorumluluk ve karşılıklı saygı
	İnsan Onuru ve Eşitlik	Eşit insan değeri
	Temel Haklar ve Hürriyetler	Hak bilinci
	Kişi Güvenliği	Yaşam ve güvenlik hakkı
	Hakların Korunması	Hukuki güvence
	Hak Arama Özgürlüğü	Adalet erişim
	Hukuk Önünde Eşitlik	Eşit yurttaşlık
	Demokratik Yurttaşlık	Demokrasi ve katılım
	Çoğulculuk ve Hoşgörü	Farklılıklara saygı
	Toplumsal Dayanışma	Birlikte yaşama ve çalışma
2017 Sosyal Bilgiler Programı	Bireysel Farklılıklar	Farklılıkları tanıma ve kabul
	Saygı ve İfade	Duygu ve düşüncelere saygı
	Çocuk Hakları	Hak farkındalığı
	Hukuk Bilinci	Yasaların önemi
	Hak ve Sorumluluk	Aktif ve sorumlu yurttaşlık
	Hukuk Önünde Eşitlik	Eşitlik bilinci
	Demokrasi ve İnsan Hakları	Demokratik değerler
	Millî ve Evrensel Değerler	Değer temelli yurttaşlık
	Toplumsal Cinsiyetin Dolaylı Temsili	Açık toplumsal cinsiyet hedefinin bulunmaması

Not. Tabloda kadınlara ilişkin kullanılan bazı tema ve kategoriler, program metninde doğrudan yer alan kavramlar değil; aile, kişi güvenliği, temel haklar, hukuk önünde eşitlik ve hak arama göstergelerinden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulan analitik kategorilerdir.

2005 Sosyal Bilgiler Programı’nda aile, insan hakları, hukuk, kişi güvenliği, hak arama, demokratik değerler ve toplumsal dayanışma kavramları öne çıkmaktadır. Programda “Aile Kavramı”, “Toplumda Ailenin Yeri” ve “Türklerde Aile Anlayışı” başlıklarının yer alması, aile kurumunun toplumsal yapı ve kültürel süreklilik bağlamında ele alındığını göstermektedir (MEB, 2005b, s. 190). Ancak bu başlıklar,

kadınların aile içindeki konumunun veya kadın-erkek rol dağılımının doğrudan incelendiği anlamına gelmemektedir.

“Temel Hak ve Hürriyetlerin Tanımı”, “Kişi Hürriyeti ve Güvenliği”, “Temel Hak ve Hürriyetlerin Kötüye Kullanılmaması” ve “Temel Hak ve Hürriyetlerin Kötüye Kullanılmasının Durdurulması” başlıkları, temel haklar, kişi güvenliği ve hak ihlallerine karşı hukuki koruma bakımından genel bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2005b, s. 193). “Hak Arama Hürriyeti” ve “Temel Hak ve Hürriyetlerin Korunması” başlıkları ise hak arama ve hukuki güvence boyutunun programda yer aldığını göstermektedir (MEB, 2005b, s. 194).

Programda “iyi bir aile hayatının dayandığı temel ilkeleri kavrar”, “ailenin Türk toplumunun temeli olduğuna inanır” ve “ailenin demokratik iş bölümüne dayandığını kabul eder” ifadeleri, aile yaşamının değer, sorumluluk, iş bölümü ve karşılıklı ilişki temelinde ele alındığını göstermektedir (MEB, 2005b, s. 7). “Her insanın bir değer olduğuna inanır”, “kanunlar karşısında eşitliği kabul eder”, “demokrasi ilkelerini benimser”, “farklı görüşlere saygı duyar”, “birlikte yaşamayı ve çalışmayı öğrenmiştir” ve “nezaket kurallarına uymaya çalışır” ifadeleri ise insan onuru, hukuk önünde eşitlik, demokratik yurttaşlık, çoğulculuk, dayanışma ve toplumsal iletişim anlayışını desteklemektedir (MEB, 2005b, s. 7).

Bu bulgular, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilişkilendirilebilecek bazı genel hak, eşitlik ve demokratik aile ilkelerinin programda yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte kadınlar, kadın hakları ve cinsiyet temelli eşitsizlikler doğrudan ve bağımsız bir içerik alanı olarak ele alınmamaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bireysel farklılıklar, hak bilinci, hukuk, demokrasi ve değerler sistemi öne çıkmaktadır. “Bireysel farklılıkları tanıyarak ve kabul eder” kazanımı, farklılıkların tanınmasına ve kabul edilmesine; “başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar” kazanımı ise sosyal ilişkilerde saygı temelli bir yaklaşımın geliştirilmesine yöneliktir (MEB, 2018b, s. 460).

“Çocuk olarak haklarını fark eder” kazanımı, öğrencinin temel hakları konusunda farkındalık geliştirmesini; “yasaların varlığını ve önemini fark eder” kazanımı ise hukuk bilincinin oluşturulmasını desteklemektedir (MEB, 2018b, s. 460). Programda yer alan “haklarını bilen, kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren

bireyler olmaları”, “yasalar önünde eşitliği bilmeleri”, “demokrasi ve insan hakları kavramlarını kavramaları” ve “millî ve evrensel değerleri benimsemeleri” ifadeleri, yurttaşlık anlayışının hak, sorumluluk, eşitlik, demokrasi ve değerler sistemiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte programda kadın hakları, kadın-erkek eşitliği veya toplumsal cinsiyet eşitsizliği ayrı ve açık bir problem alanı olarak yapılandırılmamaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, bireysel farklılıklar, eşitlik, hak bilinci ve değerler eğitimi içinde dolaylı biçimde ilişkilendirilebilecek bir unsur olarak kalmaktadır.

Metin Düzeyi: 2005 Sosyal Bilgiler Programı’nın sözcük alanında aile, insan hakları, kişi güvenliği, hukuk önünde eşitlik, hak arama, demokrasi ve toplumsal dayanışma kavramları öne çıkmaktadır. “Ailenin demokratik iş bölümüne dayandığını kabul eder”, “her insanın bir değer olduğuna inanır”, “kanunlar karşısında eşitliği kabul eder” ve “farklı görüşlere saygı duyar” ifadeleri, aile, eşitlik ve demokratik ilişkiler arasında dolaylı bir bağ kurmaktadır (MEB, 2005b, s. 7). Bununla birlikte kadın ve toplumsal cinsiyet kavramları doğrudan adlandırılmamaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ise bireysel farklılıklar, saygı, çocuk hakları, yasalar, eşitlik, demokrasi ve insan hakları kavramları belirginleşmektedir. Bu dil, genel ve kapsayıcı bir yurttaşlık anlayışı sunmakta; ancak toplumsal cinsiyet eşitliğini ayrı bir kavramsal alan olarak kurmamaktadır.

Bu nedenle “kadının ailedeki konumu”, “kadınların eşit yurttaşlığı” veya “görünmeyen emek” gibi ifadeler programların doğrudan kavramları olarak değil, araştırmacı tarafından programdaki genel hak, aile, eşitlik ve demokrasi ifadelerinden hareketle geliştirilen analitik kategoriler olarak değerlendirilmelidir.

Söylemsel Pratik Düzeyi: 2005 Programı’nda yurttaşlık söylemi, hak sahibi ve sorumluluk üstlenen birey anlayışı üzerinden yapılandırılmaktadır. Hakların tanımlanması, korunması ve aranması; kişi güvenliği, hukuk önünde eşitlik ve demokratik değerlerle ilişkilendirilmektedir. Ailenin demokratik iş bölümüne dayandığını belirten ifade, aile yaşamında katılım ve sorumluluk paylaşımına yer verildiğini göstermektedir. Ancak bu söylem, aile içi görevlerin kadın ve erkek arasında nasıl dağıtıldığını açık biçimde tartışmamaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yurttaşlık söylemi, farklılıkları kabul eden, haklarını bilen, yasalara ilişkin farkındalık geliştiren ve demokratik değerleri benimseyen birey modeli üzerinden kurulmaktadır. Bununla birlikte eşitlik, cinsiyet kategorileri üzerinden değil, genel hak, sorumluluk ve farklılık söylemi içinde yapılandırılmaktadır.

Bu nedenle her iki program da kadınları doğrudan ayrı bir yurttaşlık kategorisi olarak tanımlamamakta; toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilişkilendirilebilecek unsurları genel ve cinsiyet belirtmeyen bir yurttaşlık dili içinde sunmaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 2005 Programı, hakların korunması, kişi güvenliği, hak arama, demokratik değerler ve toplumsal dayanışma üzerinden hak temelli ve katılımcı bir yurttaşlık anlayışına işaret etmektedir. Bu yapı, bireyi yalnızca görevleri bulunan bir vatandaş olarak değil, haklarını bilen ve hukuki güvence talep edebilen bir yurttaş olarak konumlandırmaktadır.

2018 Programı ise farklılıkları kabul etme, karşılıklı saygı, çocuk hakları, hukuk bilinci ve demokratik değerler aracılığıyla kapsayıcı ve uyum odaklı bir toplumsal yapı öngörmektedir. Bununla birlikte kadınlar ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri programın merkezî bir konusu hâline gelmemektedir.

2005 ve 2018 programları birlikte değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin doğrudan adlandırılmadığı görülmüştür. Programda insan onuru, hukuk önünde eşitlik, hak arama, farklılıklara saygı, demokrasi ve katılım gibi genel ilkeler üzerinden dolaylı biçimde ilişkilendirilebilecek bir çerçevenin olduğu görülmektedir. Bu nedenle dönem, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bağımsız ve dönüştürücü bir program hedefi olarak kurumsallaştığı bir aşamadan çok, genel hak ve katılım söyleminin güçlendiği; ancak kadınları ve cinsiyet temelli eşitsizlikleri açık biçimde merkezileştirmeyen bir evre olarak değerlendirilebilir.

4.2.1.4. Değer, Erdem ve Kapsayıcı Yurttaşlık Dönemi (2024)

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, önceki programlarda öne çıkan hak, demokrasi ve katılım söylemini; değerler, erdem, sorumluluk, empati, sosyal-duygusal öğrenme ve toplumsal birlik kavramlarıyla yeniden yapılandırmaktadır. Programda insan hakları, demokrasi, etkin vatandaşlık ve katılım temaları varlığını sürdürmekle birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği bağımsız, açık

ve sistematik bir öğretim alanı olarak ele alınmamaktadır. Eşitlik söylemi daha çok bireysel farklılıklara saygı, temel haklar, demokratik katılım, sorumluluk ve toplumsal birlik kavramları üzerinden kurulmaktadır.

Tablo 4. 7: Değer, Erdem Ve Kapsayıcı Yurttaşlık Döneminde (2024) Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategori
Bireysel Farklılıklara Saygı	Bireyler Arası İlişkiler	Empati, farklılıkları kabul ve saygı
Toplumsal Birlik	Aile, Sınıf ve Okul Yaşamı	Ortak yaşam ve sorumluluk
Cumhuriyet ve Toplumsal Değişim	Cumhuriyet Değerleri	Cumhuriyetin toplumsal katkıları
Demokratik Katılım	Okul Yaşamı	Karar alma ve demokratik süreçlere katılım
Yardımlaşma ve Dayanışma	Toplumsal Yaşam	Sosyal dayanışma
Demokrasi ve Cumhuriyet	Yurttaşlık Bilinci	Demokrasi, Cumhuriyet ve katılım
Etkin Vatandaşlık	Toplumsal Sorumluluk	Katılım ve sorumluluk
Temel Hak ve Sorumluluklar	İnsan Hakları	Hakların önemi ve sorumluluk bilinci
Toplumsal Sorunlara Çözüm	Sosyal Katılım	Müzakere ve çözüm üretme
Toplumsal Düzen	Hak ve Sorumluluk	Temel haklar ve toplumsal düzen
Demokrasinin Gelişimi	Demokratik Kültür	Demokrasi ilkeleri ve tarihsel gelişim
Demokrasi Uygulamaları	Demokratik Süreçler	Katılım ve demokratik işleyiş

Tabloda yer alan kazanımlar, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın bireysel farklılıklara saygı, toplumsal birlik, demokratik katılım, Cumhuriyet değerleri, insan hakları ve etkin vatandaşlık ekseninde yapılandırıldığını göstermektedir. “SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme” ve “SB.4.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” kazanımları, farklılıklara saygı ve toplumsal birlik anlayışını desteklemektedir (MEB, 2024, s. 14). “SB.4.4.2. Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme” ile “SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme” kazanımları ise Cumhuriyet bilinci ve demokratik katılımı öne çıkarmaktadır (MEB, 2024, s. 26).

Beşinci sınıf düzeyinde yer alan toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlama, demokrasi ve Cumhuriyet arasındaki ilişkiyi çözümüleme, etkin vatandaş olmanın önemine ilişkin çıkarımda bulunma ve temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulama kazanımları; demokrasi, insan hakları, toplumsal sorumluluk ve etkin vatandaşlık anlayışını birlikte yapılandırmaktadır (MEB, 2024, s. 37, 52). Altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde ise toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere etme, toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlama, Türkiye’de demokrasinin gelişimini değerlendirme ve demokratik süreçlerde karşılaşılan sorunları inceleme kazanımları, öğrenciyi demokratik süreçlere katılan ve hak–sorumluluk bilinci geliştiren etkin bir yurttaş olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024, s. 64, 78, 103).

Bununla birlikte programda kadın, kadın hakları, kadın-erkek eşitliği veya toplumsal cinsiyet eşitliği kavramları doğrudan ve bağımsız bir içerik alanı olarak yer almamaktadır. Bu nedenle eşitlik söylemi, bireysel farklılıklara saygı, insan hakları, demokrasi, toplumsal birlik ve etkin vatandaşlık gibi genel kavramlar üzerinden kurulmaktadır.

Metin Düzeyi: 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın dili yalnızca bilgi aktarımına değil; beceri, değer, eğilim ve eylem bütünlüğüne dayanmaktadır. “Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme”, “toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme”, “okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme”, “etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme”, “temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme”, “toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme” ve “toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme” kazanımları öğrenciyi yalnızca bilgi edinen bir birey olarak değil; sorgulayan, yorumlayan, çözüm üreten ve demokratik süreçlere katılan bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bununla birlikte program metninde “kadın”, “kadın hakları”, “kadın-erkek eşitliği”, “toplumsal cinsiyet eşitliği” veya “cinsiyete dayalı ayrımcılık” kavramlarının doğrudan kullanılmaması dikkat çekmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği açık biçimde adlandırılmamakta; eşitlik söylemi genel insan hakları, farklılıklara saygı, demokrasi ve etkin vatandaşlık dili içinde yapılandırılmaktadır.

Söylemsel Pratik Düzeyi: 2024 Programı'nın söylemsel yapısı, bilgi aktarımından çok beceri geliştirme, değer kazandırma, karakter oluşumu ve toplumsal katılım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Program; değerler eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme, etkin vatandaşlık ve erdem temelli eğitim anlayışını birlikte yapılandırmaktadır. Önceki programlarda yurttaşlık çoğunlukla hak ve sorumluluk ekseninde tanımlanırken 2024 Programı'nda bu yapıya problem çözme, müzakere, fikir üretme, ortak karar alma, demokratik katılım ve toplumsal birlik boyutları eklenmiştir. Böylece öğrenci yalnızca kurallara uyan veya görevlerini yerine getiren bir birey olarak değil; toplumsal sorunları değerlendiren, çözüm önerileri geliştiren ve demokratik süreçlere katılan etkin bir yurttaş olarak konumlandırılmaktadır.

Programın dikkat çeken yönlerinden biri de erdem-değer-eylem bütünlüğü kurmasıdır. Saygı, sorumluluk, dayanışma ve adalet gibi değerler yalnızca öğrenilmesi gereken kavramlar olarak değil, davranışa ve toplumsal katılıma dönüştürülmesi beklenen ilkeler olarak sunulmaktadır. Bu yönüyle program, değerleri bilişsel öğrenmenin ötesine taşıyarak gündelik yaşam ve yurttaşlık pratiğiyle ilişkilendirmektedir. Buna karşılık program kapsayıcı bir eşitlik dili kullanmasına rağmen kadın hakları, toplumsal cinsiyet eşitsizliği veya cinsiyete dayalı ayrımcılık gibi konuları doğrudan öğretim konusu hâline getirmemektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, genel hak, demokrasi, farklılıklara saygı ve insan hakları söylemi içinde dolaylı biçimde yer almaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Toplumsal pratik düzeyinde 2024 Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü değer odaklı yurttaşlık anlayışını eğitim söylemi aracılığıyla yeniden üretmektedir. Program; demokratik katılım, toplumsal birlik, sorumluluk, empati ve etkin vatandaşlık kavramlarını birlikte yapılandırmakta ve bireyi yalnızca hak sahibi değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk üstlenen etkin bir yurttaş olarak konumlandırmaktadır. Bu söylem, bireyi yalnızca bilgiyle donatmayı değil; toplumsal yaşamda etkin rol alabilecek düşünme, değerlendirme, müzakere, iş birliği ve katılım yeterlikleriyle geliştirmeyi amaçlamaktadır. Problem çözme, fikir üretme, demokratik karar alma ve toplumsal sorunlara çözüm geliştirme kazanımları, yurttaşlığın pasif bir statüden çok etkin bir toplumsal pratik olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

Pgramda eşitlik anlayışı büyük ölçüde insan hakları, demokratik vatandaşlık, farklılıklara saygı, sorumluluk ve toplumsal birlik kavramları üzerinden kurulmaktadır. Kadınların tarihsel ve güncel eşitsizlik deneyimleri, kadın hakları ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık programın açık öğretim alanları arasında yer almamaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği bağımsız bir eğitim politikası veya açık bir program hedefi olarak değil, genel insan hakları ve demokratik yurttaşlık söylemi içinde dolaylı biçimde temsil edilmektedir.

2024 Programı, beceri temelli, katılımcı ve etkin yurttaşlık anlayışını güçlendirmekte; ancak toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı olarak yapılandırmamaktadır. Programın dili cinsiyet kategorilerini doğrudan adlandırmayan genel ve kapsayıcı bir yurttaşlık dili sunmaktadır. Dolayısıyla kadınların özgül deneyimleri ve cinsiyet temelli eşitsizliklerin dönüştürülmesine ilişkin pedagojik hedefler programın söylemsel yapısında belirgin bir yer tutmamaktadır.

2024 Programı, Cumhuriyet Dönemi öğretim programları içinde yeni bir pedagojik ve söylemsel evreyi temsil etmektedir. Erken dönem programlarında görev, ahlak ve devlet merkezli yurttaşlık öne çıkarken; 1948–1968 döneminde anayasal haklar, hukuk devleti ve insan hakları söylemleri daha görünür hâle gelmiştir. 1995 Programı, kadın temsiline ve farklılıklara saygıya daha belirgin bir alan açmış; 2005 ve 2018 programları hak, demokrasi ve katılım temelli sosyal bilgiler anlayışını geliştirmiştir. 2024 Programı ise bu tarihsel çizgiyi değer, erdem, beceri, sosyal-duygusal öğrenme, sorumluluk ve toplumsal birlik söylemiyle yeniden yapılandırmaktadır. Buna karşın Cumhuriyet Dönemi boyunca incelenen programlarda toplumsal cinsiyet eşitliği hiçbir dönemde bağımsız, sistematik ve dönüştürücü bir öğretim alanı olarak yapılandırılmamıştır. Kadın temsili ve eşitlik söylemi dönemsel olarak daha görünür hâle gelmiş olsa da çoğunlukla genel yurttaşlık, aile, hukuk, insan hakları, demokrasi veya değerler söylemi içinde ele alınmıştır. 2024 Programı da bu sürekliliği büyük ölçüde korumakta; eşitlik söylemini kadın hakları ve toplumsal cinsiyet ekseninden çok, genel insan hakları, demokratik vatandaşlık, değerler, sorumluluk ve toplumsal birlik çerçevesinde kurmaktadır.

4.3. Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okutulan 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerinin nasıl yapılandırıldığı incelenmiştir. Metinsel ve görsel kanıtlar; kadın ve erkek öznelerin görünürlüğü, aile ve toplumsal roller, kamusal ve özel alan temsilleri, meslek ve uzmanlık alanları, vatandaşlık, hak, katılım ve eşitlik söylemleri bakımından birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular, tekrarları azaltmak ve öğretim programlarına ilişkin bulgularla yöntemsel bütünlük sağlamak amacıyla Fairclough'un üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi çerçevesinde metin düzeyi, söylemsel pratik düzeyi ve toplumsal pratik düzeyi başlıkları altında sunulmuştur. Ayrıntılı kod–kategori–tema matrisleri, frekans tabloları ve görsel kanıtlar eklerde korunmuştur.

4.3.1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabına İlişkin Bulgular

İnceleme; Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya ve Ortak Mirasımız öğrenme alanlarıyla sınırlandırılmıştır. Bu alanlarda toplumsal cinsiyet eşitliği; aile ve toplumsal roller, demokratik katılım, çevresel ve mekânsal vatandaşlık, kültürel miras ve tarihsel aktörlük bağlamlarında değerlendirilmiştir.

Tablo 4. 8: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular

Öğrenme alanı	Tema	Kanıtlar	Sayfa
Birlikte Yaşamak	Aile ve toplumsal roller	Aile, akrabalık, okul, komşuluk, hak, sorumluluk; anne, baba, babaanne, dede, kız ve erkek çocuklar	10–45
	Demokratik katılım	Kararlara katılma, başkalarının haklarına saygı, STK, Kızılay, sosyal sorumluluk	12–45
Evimiz Dünya	Mekânsal ve çevresel yurttaşlık	Harita, doğal/beşerî çevre, afet, komşu devletler, bayrak, millî marş	50–93
Ortak Mirasımız	Kültürel miras ve tarihsel bilinç	UNESCO, Çatalhöyük, Göbeklitepe, Anadolu ve Mezopotamya medeniyetleri, yazı, bilim, hukuk, mimari	100–145

Metin Düzeyi: Kitabın sözcük alanı aile, grup, rol, hak, sorumluluk, kültür, saygı, yardımlaşma, dayanışma, çevre, afet, ortak miras ve vatandaşlık kavramları etrafında kurulmaktadır. Birlikte Yaşamak öğrenme alanında öğrenci; aile, okul, akran grubu, komşuluk ve sosyal sorumluluk çevreleri içinde çoklu roller üstlenen bir özne olarak konumlandırılmaktadır (MEB, 2024a s. 12–45). Görsellerde kız ve erkek çocukların birlikte koştuğu, oynadığı ve grup çalışmalarına katıldığı karma sahneler kapsayıcı bir çocukluk temsili sunmaktadır. Buna karşılık aile ve akrabalık temsillerinde geleneksel çekirdek ve geniş aile modeli belirginliğini korumaktadır.

Evimiz Dünya öğrenme alanında göreceli konum, doğal ve beşerî çevre, afetler ve komşu devletler aracılığıyla çevresel farkındalık geliştirilmektedir (MEB, 2024a, s. 50–93). İnsan figürleri sınırlı olduğundan toplumsal cinsiyet temsili ikincil düzeyde kalmaktadır. Bu durum açık ayrımcılığı azaltmakla birlikte kadınların coğrafya, çevre bilimi, afet yönetimi ve uluslararası ilişkiler alanlarında uzman veya karar verici olarak görünürlüğünü artırmamaktadır.

Ortak Mirasımız öğrenme alanında kültürel miras, aile mirası, arkeolojik buluntular, ilk yerleşimler ve medeniyet katkıları işlenmektedir (MEB, 2024a, s. 100–145). Tarihsel özne çoğunlukla medeniyet, toplum, eser ve kurum gibi kolektif kavramlarla kurulmaktadır. Kadınların kültürel mirasın üreticisi, bilimsel gelişmelerin öznesi veya tarihsel aktör olarak katkıları sistematik biçimde adlandırılmamaktadır.

Şekil 4. 1: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024a).

Şekil 4. 2: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024a).

Söylemsel Pratik Düzeyi: Etkinlik, rol kartı, grup çalışması, tartışma, görsel inceleme, harita okuma ve karşılaştırma uygulamaları öğrenciyi aktif öğrenen hâline getirmektedir. Hak ve sorumluluklar gündelik yaşam üzerinden somutlaştırılmakta; kültürel mirasın korunması, dayanışma ve çevresel farkındalık ortak yurttaşlık sorumluluğu olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği pedagojik söylemin açık bir bileşeni değildir. Kadın ve erkekler ortak yurttaşlık kategorisi içinde temsil edilmekte; aile içi eşitsiz iş bölümü, kadınların kamusal alanlardaki görünürlüğü ve cinsiyete dayalı temsil boşlukları doğrudan problemleştirilmemektedir.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Kitap, hak ve sorumluluklarını bilen, kültürel mirası koruyan, çevresel sorunlara duyarlı ve toplumsal dayanışmaya katılan bir yurttaş modeli üretmektedir. Yurttaşlık aileden okula, çevreye ve kültürel mirasa uzanan çok katmanlı bir sorumluluk alanı biçiminde yapılandırılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet bakımından temel sorun açık ayrımcılıktan çok temsil boşluğudur. Kız çocuklar eğitim ve grup etkinliklerinde görünürken yetişkin kadınların bilimsel, tarihsel, kamusal ve profesyonel rollerdeki görünürlüğü sınırlı kalmaktadır. Böylece eşitlik söylemi genel insan hakları ve ortak sorumluluk dili içinde dolaylı biçimde kurulmaktadır.

4.3.1.1. Genel Değerlendirme

5. sınıf 1. ders kitabı açık cinsiyetçi bir söylem üretmemektedir. Kitap, toplumsal cinsiyet eşitliğini bağımsız, sistematik ve dönüştürücü bir öğrenme hedefi olarak yapılandırmamaktadır. Karma öğrenci temsilleri olumlu olmakla birlikte kadınların kamusal, bilimsel ve tarihsel aktörlüklerinin sınırlı görünürlüğü sürmektedir. Görsel kanıtlar eklerdeki Resim 1 ve Resim 2 ile ilişkilendirilmiştir.

4.3.2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabına İlişkin Bulgular

İkinci kitapta Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanları demokratik, ekonomik ve dijital vatandaşlık bağlamlarında incelenmiştir.

Tablo 4. 9: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular

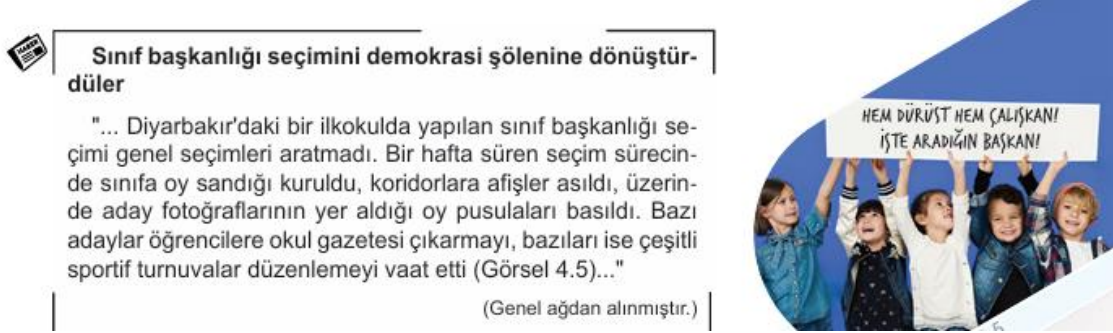
Öğrenme alanı	Tema	Kanıtlar	Sayfa
Yaşayan Demokrasimiz	Demokrasi ve etkin vatandaşlık	Demokrasi, cumhuriyet, millî egemenlik, katılım, hak arama, dilekçe, CİMER, temel haklar	12–61
Hayatımızdaki Ekonomi	Ekonomik vatandaşlık	Doğal kaynak, tasarruf, bütçe, ihtiyaç-istek, yerel ekonomi, üretim ve meslekler	68–113
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Dijital vatandaşlık ve teknoloji	Yapay zekâ, robotik, genel ağ, sosyal medya, dijital güvenlik, kişisel veri, etik kullanım	120–143

Metin Düzeyi: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında demokrasi, cumhuriyet, millî egemenlik, katılım, hukukun üstünlüğü, hak arama ve kurumlara başvuru kavramları öne çıkmaktadır (MEB, 2024b, s. 12–61). Kız ve erkek çocuklar sınıf başkanlığı, dilekçe ve karar alma etkinliklerinde birlikte temsil edilmektedir. Buna karşılık kadınların siyasal karar verici, kurum temsilcisi veya demokratik lider olarak görünürlüğü sınırlıdır.

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında kaynakların verimli kullanımı, aile bütçesi, bilinçli tüketim, yerel ekonomik faaliyetler ve sürdürülebilirlik işlenmektedir (MEB, 2024b, s. 68–113). Kadın ve erkekler gündelik tüketim ve aile bütçesi bağlamında görünürken kadınların üretim, yatırım, teknik meslek ve girişimcilik alanlarındaki temsili sistematik düzeye ulaşmamaktadır.

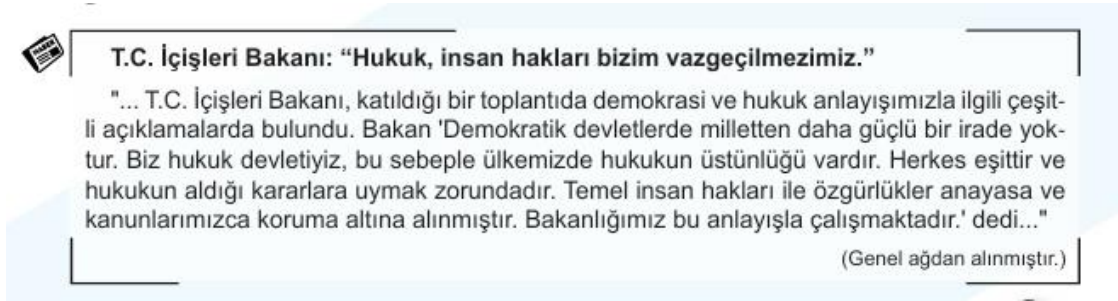
Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında teknolojik gelişme, dijital güvenlik, kişisel veri, sosyal medya, siber risk ve etik kullanım kavramları öne çıkmaktadır (MEB, 2024b, s. 120–143). Dil büyük ölçüde cinsiyet belirtmeyen kullanıcı ve öğrenci kategorileri üzerinden kurulmaktadır. Kadın ve erkeklerin teknoloji üreticisi, bilim insanı veya uzman olarak dengeli temsili sınırlıdır.

Şekil 4. 3: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabından Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b).

Şekil 4. 4: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b).

Şekil 4. 5: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 18).

Şekil 4. 6: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



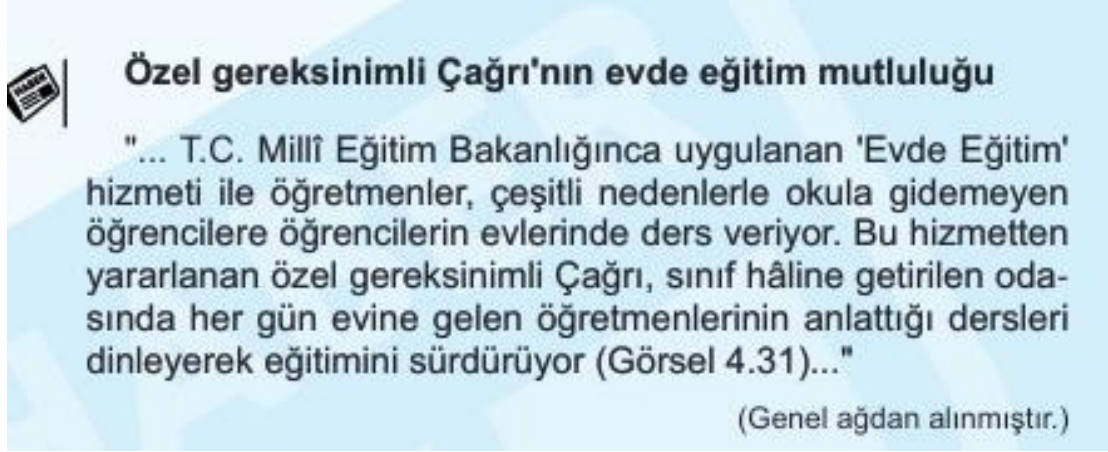
Kaynak: MEB (2024b).

Şekil 4. 7: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 34).

Şekil 4. 8: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 38).

Şekil 4. 9: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 43).

Şekil 4. 10: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 43).

Şekil 4. 11: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 44).

Şekil 4. 12: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 44).

Şekil 4. 13: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 45).

Şekil 4. 14: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



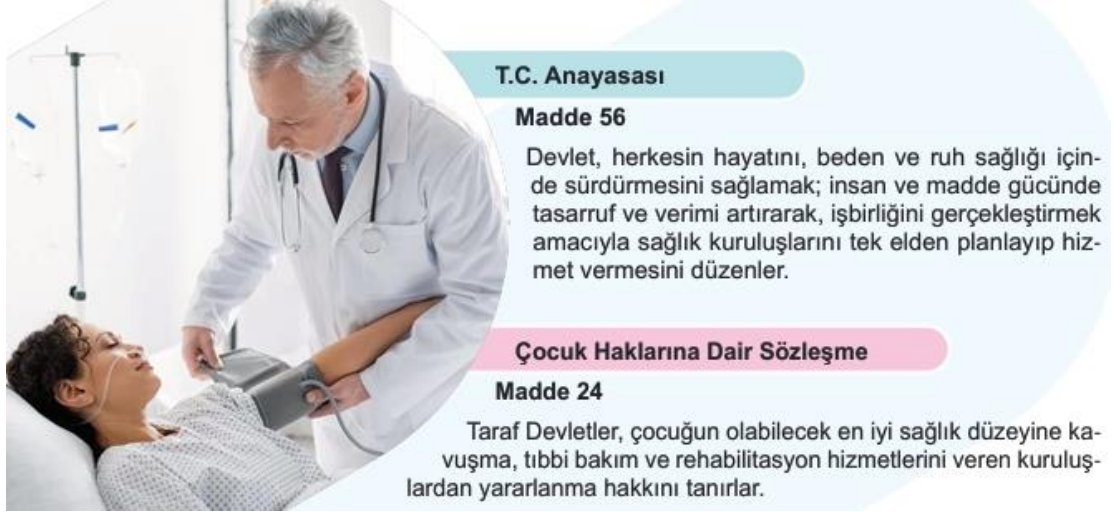
Kaynak: MEB (2024b, s. 45).

Şekil 4. 15: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b).

Şekil 4. 16: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



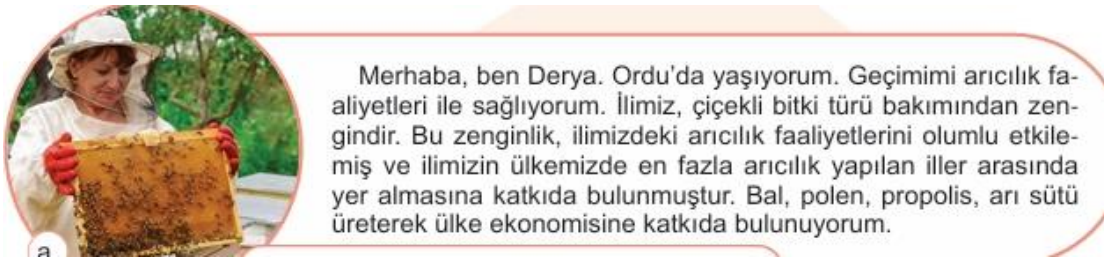
Kaynak: MEB (2024b, s. 46).

Şekil 4. 17: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 95).

Şekil 4. 18: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024b, s. 115).

Söylemsel Pratik Düzeyi: Haber inceleme, kelime bulutu, dilekçe yazma, bütçe planlama, tablo doldurma, örnek olay ve teknoloji risklerini değerlendirme etkinlikleri öğrenciyi aktif ve karar veren özneye dönüştürmektedir. Yurttaşlık; hak arama, bilinçli tüketim ve güvenli dijital kullanım üzerinden gündelik yaşama taşınmaktadır.

Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği demokratik, ekonomik veya dijital vatandaşlığın açık bir alt boyutu hâline getirilmemektedir. Kadınların siyasal temsil, teknik üretim ve dijital liderlik alanlarındaki görünürlüğü sınırlı örneklerle kalmaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Kitap; hak arayan, kaynakları verimli kullanan ve teknolojiyi bilinçli kullanan yurttaş modelini üretmektedir. Demokrasi, ekonomik sorumluluk ve dijital etik toplumsal düzenin temel unsurları olarak sunulmaktadır.

Toplumsal cinsiyet açısından açık ayrımcılık bulunmamakla birlikte siyasal liderlik, üretim, girişimcilik ve teknoloji uzmanlığı alanlarında kadın görünürlüğü yeterince sistematik değildir. Eşitlik çoğunlukla genel yurttaşlık ve hak dili içinde kalmaktadır.

4.3.2.1. Genel Değerlendirme

İkinci kitap, birinci kitaba göre demokratik, ekonomik ve dijital vatandaşlık alanlarını daha belirgin biçimde işlemektedir. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği açık öğrenme hedefleri, kadın rol modelleri ve mesleki çeşitlilik yoluyla bütün öğrenme alanlarına yayılmamıştır. Görsel kanıtlar Yaşayan Demokrasimiz için Resim 3–16, Hayatımızdaki Ekonomi için Resim 17–18 ile ilişkilendirilmiştir.

4.3.3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 10: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular

Öğrenme alanı	Tema	Kanıtlar	Sayfa
Birlikte Yaşamak	Roller, kültür ve toplumsal katılım	Aile, okul, meslek, STK; hak, sorumluluk; Sümeyye Boyacı örneği	12–49
Evimiz Dünya	Coğrafya, çevre ve Türk dünyası	Kıtalar, doğal/beşerî çevre, sürdürülebilirlik, Türk dünyası, stratejik konum	54–103
Ortak Mirasımız	Türk-İslam tarihi, bilim ve devlet	İlk Türk devletleri, medrese, rasathane, bilim, mimari, savaş ve yönetim	108–177

Metin Düzeyi: Birlikte Yaşamak öğrenme alanı bireyi aile, okul, arkadaşlık, meslek grubu ve sivil toplum kuruluşları içinde rol üstlenen toplumsal özne olarak kurmaktadır (MEB, 2024 c s. 12–49). Metinlerde açık cinsiyetçi bir söylem belirgin değildir. Sümeyye Boyacı örneği kadınların kamusal başarı temsili bakımından olumlu bir bulgudur. Buna karşın kadın figürleri daha çok aile, kültür, eğitim ve sınırlı başarı örneklerinde; erkek figürleri ise teknik meslek, idare ve tarihsel otorite bağlamlarında daha görünürdür.

Evimiz Dünya öğrenme alanında coğrafi konum, doğal çevre, sürdürülebilirlik ve Türk dünyasıyla iş birliği işlenmektedir (MEB, 2024c s. 54–103). İnsan figürleri sınırlı olduğundan temsil daha çok kurum, harita ve mekân üzerinden kurulmaktadır. Kadınların çevre, coğrafya, enerji, ulaşım ve uluslararası iş birliğinde adlandırılmış aktörlüğü sınırlı kalmaktadır.

Ortak Mirasımız öğrenme alanında devlet, savaş, yönetim, bilim, medrese, mimari ve kültürel süreklilik öne çıkmaktadır (MEB, 2024c s. 108–177). Hükümdar, kağan, sultan, komutan ve bilim insanı temsillerinin ağırlıklı olarak erkek figürlerden oluşması, tarihsel ve bilimsel otoritenin erkek merkezli kurulmasına yol açmaktadır. Kadın hükümdarlar, vakıf kurucuları, sanat hamileri ve eğitim destekçileri yeterince görünür değildir.

Şekil 4. 19: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024c, s. 12).

Şekil 4. 20: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024c, s. 12).

Şekil 4. 21: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği

Kaynak 4

(...) Mevlânâ da "cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol, şefkat ve merhamette güneş gibi ol, başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol, hiddet ve asabiyette ölü gibi ol, tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol, hoşgörülükte deniz gibi ol" sözleriyle engin hoşgörüsünü ifade etmiştir. Herkese "Gene gel, gene, ne olursan ol" diyerek kucak açan Mevlana, "Nasılsan öyle gel" diyerek herkesin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.(...)

Özcan, 2002, s.98.



Görsel 1.30
Mevlana (Temsili)

Kaynak: MEB (2024c, s. 29).

Şekil 4. 22: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024c, s. 30).

Şekil 4. 23: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024c, s. 116).

Söylemsel Pratik Düzeyi: Kitap; grup çalışması, sorun çözme, harita inceleme, tarihsel kaynak değerlendirme ve kültürel karşılaştırma etkinlikleriyle öğrenciyi aktif öğrenen olarak konumlandırmaktadır. Yurttaşlık; toplumsal uyum, çevresel sorumluluk ve tarihsel-kültürel aidiyetle ilişkilendirilmektedir.

Toplumsal cinsiyet eleştirisi açık bir öğrenme amacı değildir. Kadın başarı örnekleri yer alsa da tarihsel, bilimsel ve mesleki alanlarda kadın rol modellerinin sürekliliği sağlanmamaktadır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Kitapta özel alan aile ve kuşaklararası dayanışma; kamusal alan okul, STK, spor, çevre ve tarihsel kurumlar üzerinden kurulmaktadır. Öğrenci sorumlu yurttaş adayı olarak konumlandırılırken tarih anlatısının kamusal ve askerî boyutları erkek aktörlerle daha güçlü biçimde ilişkilendirilmektedir.

Bu nedenle kitap açık ayrımcı olmamakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliğini tarihsel anlatı, bilimsel miras ve meslek temsillerinde sistematik bir ilke olarak kurmamaktadır.

4.3.3.1. Genel Değerlendirme

6. sınıf 1. kitapta karma öğrenci temsilleri ve kadın sporcu örneği olumlu bulgulardır. Buna karşın yönetim, askerî alan, bilim ve teknik uzmanlık erkek ağırlıklı görünmektedir. Temel sınırlılık, kadınların tarihsel ve kamusal aktörlüklerinin süreklilik göstermeyen örneklerle temsil edilmesidir.

4.3.4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 11: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular

Öğrenme alanı	Tema	Kanıtlar	Sayfa
Yaşayan Demokrasimiz	Katılım, hak arama ve dijital vatandaşlık	Katılım hakkı, seçme-seçilme, kamuoyu, STK, dilekçe, e-hizmet, siber zorbalık	12–45
Hayatımızdaki Ekonomi	Kaynaklar, meslekler ve girişimcilik	Doğal kaynak, üretim, meslek, AR-GE, yatırım, pazarlama; Aynur Onur, Kübra, Esmâ, Selda Hanım	48–84
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Teknoloji, kültür ve fikrî haklar	Ulaşım, iletişim, sosyal medya, telif, patent; mühendis Filiz, avukat Sırma Hanım	88–110

Metin Düzeyi: Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında demokrasi, katılım, eşitlik, adalet, kamuoyu, medya, STK, dilekçe hakkı ve dijital vatandaşlık kavramları öne çıkmaktadır (MEB, 2024d, s. 12–45). Dil genel yurttaşlık kategorileri üzerinden kurulsa da kadın figürler aile, tüketici davranışı ve komşuluk; erkek figürler trafik, kamusal sorun ve başvuru bağlamında daha görünürdür.

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında doğal kaynaklar, üretim, meslekler, girişimcilik, AR-GE, yatırım ve pazarlama ele alınmaktadır (MEB, 2024d, s. 48–84). Aynur Onur’un girişimcilik örneği, Kübra ve Esmâ’nın ürün tasarımıındaki aktif rolleri ve Selda Hanım’ın pazarlama uzmanı olarak sunulması kadınların ekonomik özne ve uzman olarak görünürlüğü bakımından olumludur. Bununla birlikte teknik üretim ve fiziksel emek gerektiren mesleklerde erkek görünürlüğü daha güçlüdür.

Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında teknolojik değişim, kültürel etkileşim, telif ve patent hakları işlenmektedir (MEB, 2024d, s. 88–110). Genç mühendis Filiz’in teknik problem çözen özne, Sırma Hanım’ın avukat olarak temsil edilmesi olumlu bulgulardır. Buna karşılık Gutenberg, McLuhan ve benzeri erkek figürler tarihsel buluş ve kavramsal otorite alanında daha görünürdür.

Şekil 4. 24: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024d, s. 12).

Şekil 4. 25: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



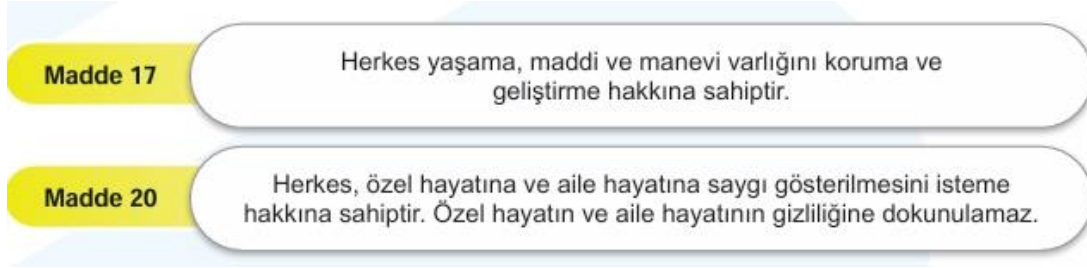
Kaynak: MEB (2024d, s. 14).

Şekil 4. 26: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024d, s. 14).

Şekil 4. 27: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



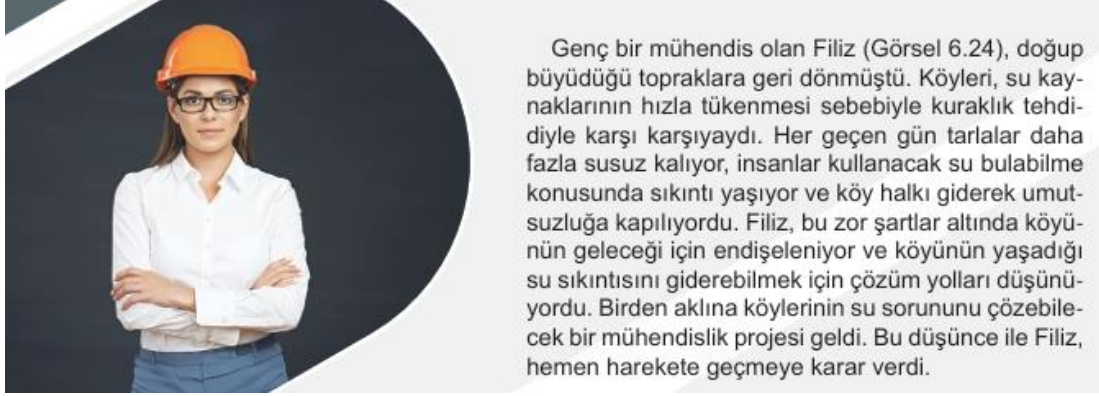
Kaynak: MEB (2024d, s. 27).

Şekil 4. 28: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024d, s. 64).

Şekil 4. 29: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler 2. Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024d, s. 100).

Söylemsel Pratik Düzeyi: Öğrenci; tartışma, örnek olay, dilekçe, GZFT, ürün tasarlama, rapor hazırlama ve kaynak inceleme etkinlikleriyle aktif yurttaş, ekonomik özne ve teknoloji kullanıcısı olarak kurulmaktadır. Kadınların girişimcilik, mühendislik ve hukuk alanında temsil edilmesi önceki bölümlere göre daha çeşitlidir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği mesleklerin cinsiyetlenmiş yapısını, kadınların karar alma ve liderlik alanlarına erişimini veya dijital eşitsizlikleri tartışan açık bir öğrenme alanına dönüşmemektedir.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Kitap, demokratik katılımı, üretkenliği, girişimciliği, sürdürülebilirliği ve fikrî emeğe saygıyı modern yurttaşlığın temel unsurları olarak sunmaktadır. Kadınlar ekonomik ve teknik alanlarda görünür olmakla birlikte üst düzey karar alma, tarihsel otorite ve teknik mesleklerde tam bir temsil dengesi sağlanmamaktadır. Bu yapı açık ayrımcılığı reddeden ancak toplumsal cinsiyet eşitliğini sistematik dönüşüm hedefi hâline getirmeyen bir söylemsel pratik üretmektedir.

4.3.4.1. Genel Değerlendirme

6. sınıf 2. kitap, kadın girişimci, mühendis ve hukuk uzmanı temsilleriyle görece daha çeşitlenmiş bir görünüm sunmaktadır. Buna karşın teknik ve tarihsel otorite alanlarındaki erkek ağırlığı sürmektedir. Eşitlikçi örnekler olumlu fakat süreklilik ve sistematiklik bakımından sınırlıdır.

4.3.5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 12: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Söylemine İlişkin Bulgular

Öğrenme alanı	Tema	Kanıtlar	Sayfa
Toplumun Üyesiyim	İletişim, medya ve haklar	İletişim, empati, medya, ifade özgürlüğü, özel hayat, doğru bilgi	12–37
Osmanlı Kültür ve Medeniyeti	Tarihsel otorite ve kültürel miras	Padişahlar, fetih, devlet adamları, Mimar Sinan, sanat ve mimari	42–105
İnsan ve Çevre	Nüfus, göç ve haklar	Yerleşme, nüfus, göç, seyahat özgürlüğü, ekonomik faaliyetler	112–146
Bilim ve Teknolojinin Yolculuğu	Bilimsel miras ve özgür düşünce	Türk-İslam bilginleri, matbaa, bilimsel devrim, Galileo, Antarktika seferi	154–180
Ekonomi ve Yaşam	Üretim, meslek ve dijital ekonomi	Toprak, üretim, STK, meslek seçimi; Selin, Defne ve İpek örnekleri	186–221
Demokrasi ve Vatandaşlık	Haklar, kadınların siyasal hakları ve eşitlik	Medenî Kanun, Gül Esin, kadın milletvekilleri, eşitlik, kadına yönelik şiddet, ailede iş bölümü	228–248
Dünyadaki Yerimiz	Küresel vatandaşlık	Uluslararası kuruluşlar, ticaret, kalıp yargılar, göç, savaş, iklim değişikliği	254–278

Metin Düzeyi: Toplumun Üyesiyim öğrenme alanında iletişim, empati, medya, ifade özgürlüğü, özel hayat ve doğru bilgi sorumluluğu işlenmektedir (MEB, 2024e, s. 12–37). Dil öğrenci, birey, insan ve toplum gibi cinsiyet belirtmeyen kavramlar üzerinden kurulmaktadır. Karma öğrenci temsili bulunmakla birlikte medya ve teknoloji alanlarında kadın veya erkek uzmanların ayrıntılı temsili sınırlıdır.

Osmanlı Kültür ve Medeniyeti öğrenme alanında tarihsel anlatı padişah, komutan, devlet adamı, mimar ve bilgin gibi çoğunlukla erkek figürler üzerinden

kurulmaktadır (MEB, 2024e, s. 42–105). Açık ayrımcı bir ifade bulunmamakla birlikte tarihsel otorite, fetih, yönetim ve kamusal başarı erkek merkezli temsil edilmektedir.

İnsan ve Çevre öğrenme alanı nüfus, göç, yerleşme, ekonomik faaliyet ve seyahat özgürlüğü üzerinden coğrafi ve hukuki farkındalık üretmektedir (MEB, 2024e, s. 112–146). İnsan figürlerinden çok harita, grafik ve mekânların ağırlığı nedeniyle toplumsal cinsiyet temsili ikincil düzeyde kalmaktadır.

Bilim ve Teknolojinin Yolculuğu öğrenme alanında bilim tarihi, matbaa, özgür düşünce ve güncel bilimsel çalışmalar ele alınmaktadır (MEB, 2024e, s. 154–180). Adı verilen bilim insanlarının büyük çoğunluğunun erkek olması, bilimsel otoritenin erkek figürler üzerinden kurulmasına yol açmaktadır.

Ekonomi ve Yaşam öğrenme alanında üretim, yardımlaşma, mesleki eğitim, meslek seçimi ve dijital ekonomi işlenmektedir (MEB, 2024e, s. 186–221). Selin adlı seramik sanatçısı, Defne adlı robotik mühendisi ve İpek adlı peyzaj mimarı gibi kadın örnekleri mesleki görünürlük açısından olumlu bulgulardır. Buna karşılık tarihsel ekonomi ve teknik üretim anlatılarında erkek figürler daha baskındır.

Demokrasi ve Vatandaşlık öğrenme alanında kadınların siyasal hakları; Türk Medenî Kanunu, tek eşlilik, resmî nikâh, miras, boşanma, Gül Esin ve kadın milletvekilleri üzerinden açık biçimde ele alınmaktadır (MEB, 2024e, s. 228–248). Ayrıca ayrımcılık, kadına yönelik şiddet ve ailede iş bölümü gibi başlıkların yer alması toplumsal cinsiyet eşitliğinin diğer kitaplara göre daha görünür biçimde adlandırıldığını göstermektedir.

Dünyadaki Yerimiz öğrenme alanında uluslararası kuruluşlar, ticaret, kalıp yargılar ve küresel sorunlar ele alınmaktadır (MEB, 2024e, s. 254–278). Öğrenci temsilleri görece dengeli olmakla birlikte uluslararası karar verici, diplomat ve uzman kadın temsilleri sınırlıdır. Aşağıda ders kitaplarından alınmış konuya dair görsel kanıtlar sunulmaktadır.

Şekil 4. 30: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği

Madde 20- Özel Hayatın Gizliliği: Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz.

Madde 25- Düşünce ve Kanaat Hürriyeti: Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz, düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.

Madde 26- Düşünceyi Açıklama ve Yayma Hürriyeti: Herkes düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir.

Madde 32- Düzeltme ve Cevap Hakkı: Düzeltme ve cevap hakkı ancak kişilerin haysiyet ve şereflerine dokunulması veya kendileriyle ilgili gerçeğe aykırı yayınlar yapılması hâllerinde tanınır ve kanunla düzenlenir. Düzeltme ve cevap yayımlanmazsa, yayımlanmasının gerekip gerekmediğine hâkim tarafından ilgilinin müracaat tarihinden itibaren en geç yedi gün içerisinde karar verilir.

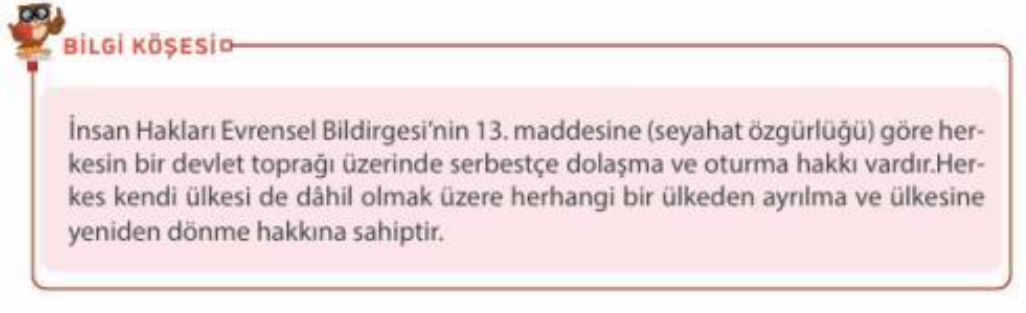
Kaynak: MEB (2024e, s. 34

Şekil 4. 31: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 73).

Şekil 4. 32: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 143).

Şekil 4. 33: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 215).

Şekil 4. 34: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 229).

Şekil 4. 35: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 235).

Şekil 4. 36: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 235).

Şekil 4. 37: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



Kaynak: MEB (2024e, s. 236).

Şekil 4. 38: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği



BİLGİ KÖŞESİ

Kadın Acil Destek İhbar Sistemi (KADES) kadına yönelik şiddet ve diğer olumsuz durumların önüne geçebilmek amacıyla geliştirilmiş dijital bir uygulamadır. Olumsuz bir durumla karşılaşan kişiler bu sistem üzerinden **112 acil çağrı merkezine** ulaşarak yardım talebinde bulunabilir.

Kaynak: MEB (2024e, s. 244).

Şekil 4. 39: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Görsel Kanıt Örneği

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE DİJİTAL EĞİTİM

Milli Eğitim Bakanlığı işitme engelli öğrenciler için dijital eğitim platformu kurdu.

ırafın-
ve ai-
zırlan-
" adlı
hâlde
eşimli
anıma
er için
ı" yar-
ılı ola-
nların
ğü ve
apları
şılabi-
Çocuk
le öğ-



Kaynak: MEB (2024e, s. 245).

Şekil 4. 40: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Öğrenme Alanı: Dünyadaki Yerimiz



Kaynak: MEB (2024e, s. 267).

Söylemsel Pratik Düzeyi: 7. sınıf kitabı; iletişim etkinlikleri, tarihsel kaynak inceleme, grafik ve harita yorumlama, meslek seçimi, demokratik yaşam örnekleri ve küresel sorun tartışmalarıyla öğrenciyi eleştirel ve aktif özne olarak konumlandırmaktadır. Özellikle Demokrasi ve Vatandaşlık öğrenme alanı kadınların siyasal yurttaşlığını ve toplumsal cinsiyetle ilişkili sorunları doğrudan görünür kılması bakımından diğer öğrenme alanlarından ayrılmaktadır.

Bununla birlikte tarih, bilim ve siyasal liderlik anlatılarında erkek aktörlerin yoğunluğu sürmektedir. Kadınların görünürlüğü belirli örneklerde artmış olsa da bütün öğrenme alanlarına yayılan sistematik bir temsil durumu oluşmamıştır.

Toplumsal Pratik Düzeyi: Kitap; iletişim haklarına saygılı, tarihsel mirası bilen, çevresel sorunları değerlendiren, meslek seçimini bilinçli yapan, demokratik haklarını kullanan ve küresel sorunlara duyarlı bir yurttaş modeli üretmektedir. Kadınların siyasal haklarının tarihsel kazanım olarak sunulması, toplumsal cinsiyet görünürlüğü açısından belirgin bir ilerlemedir. Buna karşın erkek merkezli tarih ve bilim anlatıları, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bütüncül biçimde kurumsallaşmadığını göstermektedir. Kadınlar siyasal haklar ve seçilmiş meslek örneklerinde görünürken tarihsel liderlik, bilimsel otorite ve uluslararası karar alma alanlarında sınırlı kalmaktadır.

4.3.5.1. Genel Değerlendirme

7. sınıf ders kitabı, incelenen kitaplar içinde kadın hakları ve toplumsal cinsiyet sorunlarını en açık biçimde ele alan kitaptır. Gül Esin, kadın milletvekilleri, kadınların medeni ve siyasal hakları, kadına yönelik şiddet ve ailede iş bölümü gibi içerikler önemli bir farklılaşmaya işaret etmektedir. Bununla birlikte bu görünürlük tarih, bilim, teknoloji ve küresel aktörlük alanlarına aynı ölçüde yansımamaktadır. Görsel kanıtlar Toplumun Üyesiyim için Resim 30, Osmanlı Kültür ve Medeniyeti için Resim 31, İnsan ve Çevre için Resim 32, Ekonomi ve Yaşam için Resim 33, Demokrasi ve Vatandaşlık için Resim 34–39 ve Dünyadaki Yerimiz için Resim 40 ile ilişkilendirilmiştir.4.3.6. Ders Kitaplarına İlişkin Karşılaştırmalı Sentez

Ders kitapları birlikte değerlendirildiğinde açık cinsiyetçi söylemin baskın olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin eğitim, grup çalışması ve yurttaşlık etkinliklerinde çoğunlukla birlikte temsil edildiği görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet belirtmeyen

genel dil, kadınların tarihsel, bilimsel, ekonomik, teknolojik ve siyasal alanlarda dengeli biçimde görünür olduğu anlamına gelmemektedir.

5. sınıf kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği daha çok örtük düzeyde kalmakta; eşitlik, hak, sorumluluk, dayanışma ve farklılıklara saygı içinde dolaylı olarak kurulmaktadır. 6. sınıf kitaplarında kadın girişimci, sporcu, mühendis ve hukuk uzmanı gibi örneklerle mesleki görünürlük artmakta; ancak tarihsel otorite, teknik üretim ve askerî alanlarda erkek ağırlığı sürmektedir. 7. sınıf kitabında kadınların siyasal ve medeni hakları ile kadına yönelik şiddet gibi konular açık biçimde adlandırılmakta, ancak bilim ve tarih anlatılarındaki erkek merkezli yapı tamamen aşılamamaktadır.

Sonuç olarak ders kitapları kadınları bütünüyle görünmez kılmamakta ve açık ayrımcı bir dil üretmemektedir. Buna karşılık toplumsal cinsiyet eşitliği bütün öğrenme alanlarına yayılan sistematik ve dönüştürücü bir ilke hâline gelmemiştir. Eşitlik söyleminin güçlendirilmesi için kadınların kamusal, bilimsel, teknik, ekonomik, tarihsel ve siyasal aktörlüklerinin süreklilik gösteren örneklerle görünür kılınmalıdır. Aile içi iş bölümü, meslek kalıpları ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın eleştirel etkinliklerle doğrudan ele alınması gerekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.3. Öneriler

Bu araştırmada Cumhuriyet Dönemi öğretim programları ile güncel sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın temsillerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretim programlarının amaç boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliğine açık ve doğrudan yer verilmelidir. Araştırma bulguları, incelenen programların önemli bir bölümünde toplumsal cinsiyet eşitliğinin açık bir hedef olarak tanımlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle program amaçlarında kadınların ve erkeklerin eşit yurttaşlık, temsil ve katılım hakkını görünür kılan daha açık ifadelere yer verilmesi önerilmektedir.

2. Program içeriklerinde kadın temsillerinin daha görünür ve sistematik biçimde ele alınması önerilebilir. Bulgular, kadınların çoğu programda genel yurttaşlık söylemi içinde dolaylı biçimde yer aldığını ve bağımsız toplumsal özne olarak görünürlüğünün sınırlı kaldığı yönünde bulgular sunmaktadır.

3. Aile ve yurttaşlık temaları toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından daha dengeli biçimde ele alınmalıdır. Araştırma bulguları, bazı programlarda aile, görev, sorumluluk ve bağlılık söylemlerinin öne çıktığını; buna karşılık toplumsal cinsiyet eşitliğinin çoğu zaman açık biçimde tartışılmadığını göstermektedir. kadın ve erkek rollerini daha dengeli ve kapsayıcı biçimde ele alan içeriklerle güçlendirilmesi yararlı olacaktır.

4. Öğrenme-öğretme sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliğini görünür kılan uygulamalara yer verilmelidir. Bulgular, programların eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi çoğu zaman genel bir çocuk/yurttaş öznesi olarak konumlandığını; toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda açık pedagojik yönlendirmelerin sınırlı kaldığını

göstermektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığını geliştirecek etkinlik ve uygulamaların artırılması önerilmektedir.

5. Ölçme ve değerlendirme boyutunda toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin daha açık ölçütler oluşturulmalıdır. Araştırmanın en belirgin sonuçlarından biri, ölçme-değerlendirme boyutunun toplumsal cinsiyet eşitliği açısından en zayıf alanlardan biri olmasıdır. Bu nedenle programlarda öğrencilerin eşitlik, ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet farkındalığına ilişkin kazanımlarını değerlendirmeye imkân verecek ölçütlerin geliştirilmesi önerilmektedir.

6. Ders kitaplarında kadınların metinsel temsili daha dengeli ve daha görünür hâle getirilmelidir. Araştırma bulguları, ders kitaplarında kadın görünürlüğünün arttığını ancak bu görünürlüğün her zaman güçlü ve dönüştürücü bir temsil üretmediğini göstermektedir. Bu nedenle kadınların yalnızca aile içi ya da destekleyici rollerle değil, kamusal yaşam, çalışma hayatı, yurttaşlık ve toplumsal katılım alanlarında da daha belirgin biçimde yer alması önerilmektedir.

7. Ders kitaplarındaki görsel temsiller toplumsal cinsiyet eşitliği açısından yeniden gözden geçirilmelidir. Bulgular, görsel temsillerde kadınların daha görünür hâle geldiğini ancak bazı görsellerde geleneksel rol kalıplarının sürdüğünü düşündürmektedir. Bu nedenle görsellerde kadın ve erkeklerin farklı toplumsal alanlarda daha dengeli ve eşitlikçi biçimde temsil edilmesi önerilmektedir.

8. Toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca genel eşitlik söylemi içinde bırakılmamalı, daha somut bir içerik alanı hâline getirilmelidir. Araştırma sonuçları, özellikle birçok programda eşitlik söyleminin “herkes”, “birey”, “yurttaş” gibi genel ifadelerle kurulduğunu, bunun ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini görünmezleştirebildiğini göstermektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğinin program ve ders kitabı metinlerinde daha somut ve açık biçimde ele alınması önerilmektedir.

9. Gelecek araştırmalarda öğretim programları ile ders kitapları arasındaki ilişki uygulama boyutuyla birlikte incelenmelidir. Bu araştırma program ve ders kitabı metinlerine odaklanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bu söylemlerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı öğretmen ve öğrenci deneyimleri üzerinden de incelenebilir.

10. Gelecek araştırmalarda farklı dersler ve farklı sınıf düzeyleri karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Bu alışma sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı dersler, farklı sınıf düzeyleri ve farklı dönem materyalleri üzerinde yürütölmesi, eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyet temsillerinin daha bütöncöl biçimde değeriendirilmesine katkı sağlayabilir.

5.1.Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de 1924–2024 yılları arasında uygulanan öğretim programları ile 2024–2025 eğitim–öğretim yılında kullanılan 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın hakları bağlamında Fairclough’un Eleştirel Söylem Analizi yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın temel bulgusu, toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin tarihsel süreç içinde görönlölüğünün arttığı; ancak bu gelişimin doğrusal, bütöncöl ve bütün eğitim içeriklerine aynı ölçüde yayılan bir dönüşüm niteliği taşımadığıdır. Erken dönem programlarında yurttaşlık, görev, ahlak, hukuk ve toplumsal sorumluluk söylemleri öne çıkarken sonraki dönemlerde insan hakları, hukuki eşitlik, demokratik katılım, farklılıklara saygı ve kadın hakları gibi kavramlar daha görönlöl hâle gelmiştir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği, incelenen programların büyük bölümünde bağımsız ve sistematik bir eğitim amacı olarak yapılandırılmamıştır.

Kadınların ve kadın hakları söyleminin eğitim içeriklerinde zaman içinde daha görönlöl hâle gelmesi, Nakagawa ve Wotipka’nın (2016) farklı ölkelerdeki sosyal bilimler ders kitaplarına ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Türkiye’de özellikle 1965 İlkokul Programı Taslağı, 1995 programları ve güncel 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, kadın ve toplumsal cinsiyet konularının daha açık biçimde adlandırıldığı önemli aşamalar olarak değeriendirilebilir. Ancak söz konusu görönlölük artışı, toplumsal cinsiyet eşitliğinin bütün programlara yayılan bağımsız bir alan hâline geldiği anlamına

gelmemektedir. Bu durum, eğitim söylemindeki değişimin kesintisiz bir ilerlemeden çok, farklı tarihsel dönemlerde genişleyen veya sınırlanan çok katmanlı bir dönüşüm olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın erken dönem programlarına ilişkin bulguları, kadınların bağımsız bir hak öznesi olarak belirgin biçimde yapılandırılmadığını ortaya koymaktadır. 1924, 1926 ve 1936 programlarında yurttaşın devlete, topluma ve Cumhuriyet düzenine karşı sorumlulukları öne çıkmaktadır. 1948 ve 1949 programlarında hak, hürriyet, hukuk ve toplumsal uyum kavramlarının kapsamı genişlemekle birlikte kadın hakları ayrı ve sistematik bir içerik alanına dönüşmemiştir. Dolayısıyla hukuki eşitlik söylemi ile toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin aynı hızda gelişmediği anlaşılmaktadır. Fairclough’un metin düzeyi açısından değerlendirildiğinde, genel ve kapsayıcı görünen “yurttaş”, “insan” ve “herkes” ifadeleri kadınları söylemin dışında bırakmamakta; ancak kadınların özgül deneyimlerini ve eşitsizliklerini de doğrudan görünür kılmamaktadır.

Bu açıdan 1965 Taslağı’nda “cinsiyet” kavramının kanun önünde eşitlik bağlamında açık biçimde kullanılması önemli bir söylemsel kırılmadır. Bununla birlikte söz konusu kullanımın aile içi roller, siyasal katılım, ekonomik yaşam ve kadınların kamusal konumlarıyla ilişkilendirilen kapsamlı bir eğitim çerçevesine dönüşmediği görülmektedir. Benzer biçimde 1995 programlarında farklılıklara saygı, kadın hakları ve kadınların toplumsal konumlarına ilişkin daha açık içeriklere yer verilmesine rağmen bu unsurlar programın bütününe yayılan bağımsız bir toplumsal cinsiyet yaklaşımı oluşturmamıştır. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet kavramının program metnine girmesiyle eşitlikçi bir eğitim yaklaşımının bütüncül biçimde kurulması arasında doğrudan ve zorunlu bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda bireysel farklılıklara saygı, hoşgörü, empati ve önyargıların sorgulanması gibi kavramların daha görünür hâle gelmesi, eşitlik söyleminin kapsayıcı yurttaşlık ve değerler eğitimi yönünde genişlediğine işaret etmektedir. Buna karşın toplumsal cinsiyet eşitliğinin bağımsız bir program hedefi olarak yapılandırılmaması, konunun genel insan hakları ve farklılıklara saygı çerçevesinde dolaylı biçimde ele alınmasına yol açmıştır. Bu kapsayıcı dil olumlu bir gelişme olmakla birlikte toplumsal cinsiyete özgü eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin görünürlüğünü azaltabilmektedir. Fairclough’un söylemsel pratik boyutu bakımından

program, eşit ve sorumlu yurttaş modelini üretmekte; ancak bu yurttaşın toplumsal cinsiyetle ilişkili deneyimlerini açık biçimde tartışmaya açmamaktadır.

Ders kitaplarına ilişkin bulgular, programlardaki tarihsel dönüşümün güncel eğitim materyallerine belirli ölçülerde yansıdığını göstermektedir. Beşinci sınıf kitaplarında kız ve erkek öğrencilerin okul yaşamı, grup çalışmaları, seçimler ve demokratik katılım etkinliklerinde birlikte gösterilmesi eşit yurttaşlık anlayışını desteklemektedir. Altıncı sınıf kitaplarında kadın sporcu, girişimci, mühendis ve hukuk uzmanı örneklerinin bulunması kadınların mesleki görünürlüğünü çeşitlendirmektedir. Yedinci sınıf kitabında kadınların medeni ve siyasal hakları, kadın milletvekilleri, kadına yönelik şiddet ve aile içi iş bölümü gibi konuların açık biçimde ele alınması ise toplumsal cinsiyet eşitliği söylemini daha belirgin hâle getirmektedir. Bununla birlikte kadınların tarihsel otorite, bilim, teknoloji ve uluslararası karar alma alanlarında erkeklerle karşılaştırıldığında daha sınırlı ve süreksiz biçimde temsil edilmesi, eşitlikçi söylemin bütün alanlarda aynı düzeyde kurulmadığını göstermektedir.

Kadınların ders kitaplarında bulunması kadar hangi roller, meslekler ve eylemlilik biçimleri içinde temsil edildikleri de önemlidir. Blumberg (2008), ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet yanlılığının eğitimsel eşitliğin önündeki görünmeyen engellerden biri olabileceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmada kadınların sayısal ve görsel görünürlüğünün bazı alanlarda artmasına rağmen tarihsel aktör, bilim insanı, teknik uzman ve karar verici rollerde aynı ölçüde yer almaması bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Bu nedenle niceliksel görünürlük, tek başına eşitlikçi ve dönüştürücü bir temsilin göstergesi olarak kabul edilemez.

Araştırmanın ders kitaplarına ilişkin bulguları, Akay Şahin ve Açıkalın'ın (2023) Türkiye'deki ortaöğretim tarih ve sosyal bilimler ders kitaplarında kadın şahsiyetlerin temsiline ilişkin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmada da kadınların tarihsel ve kamusal anlatılardaki görünürlüğünün erkeklere göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kadınların spor, girişimcilik, mühendislik, hukuk, siyaset ve demokratik katılım gibi farklı alanlarda da temsil edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, kadın temsillerinin yalnızca geleneksel aile rolleriyle sınırlandırılmadığını; ancak mesleki ve

kamusal çeşitliliğin bütün kitaplara ve öğrenme alanlarına dengeli biçimde yayılmadığını göstermektedir.

Asan'ın (2010) ders kitaplarında cinsiyetçi unsurların bulunabildiğine ve bu unsurların öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları açısından önem taşıdığına ilişkin bulguları da mevcut araştırmayla ilişkilidir. Benzer şekilde Karaboğa (2020), Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsellerinde cinsiyete dayalı rol kalıplarının sürdüğünü ve görsellerin bu rollerin öğretilmesine katkıda bulunabildiğini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada kadınların bazı aile ve bakım bağlamlarında daha görünür olması bu çalışmalarla belirli ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte kadınların tamamen özel alana, erkeklerin ise tamamen kamusal alana yerleştirildiği yönünde kesin bir ayrışma belirlenmemiştir. Geleneksel aile temsilleriyle kadınların kamusal ve mesleki görünürlüğünü artıran örneklerin aynı kitaplarda birlikte bulunması, ders kitaplarının hem mevcut rolleri yeniden üreten hem de bu rolleri dönüştürebilecek temsiller barındıran kültürel metinler olduğunu göstermektedir.

Bu ikili yapı, Kereszty'nin (2009) ders kitaplarında kadın ve erkeklerin hangi toplumsal rollerle temsil edildiğinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının oluşumunda etkili olduğuna yönelik değerlendirmeleriyle uyumludur. West ve Zimmerman'ın (1987) "doing gender" yaklaşımı da bulguların yorumlanmasına katkı sağlamaktadır. Toplumsal cinsiyetin gündelik etkileşimler ve yinelenen eylemler aracılığıyla üretildiği kabul edildiğinde, ders kitaplarında kadın ve erkeklerin hangi işleri yapan, hangi kararları alan ve hangi alanlarda etkinlik gösteren aktörler olarak sunulduğu önem kazanmaktadır. Kadınların bazı örneklerde etkin özne olarak temsil edilmesi eşitlikçi söylemi güçlendirirken aile ve bakım sorumluluklarının kadınlarla daha fazla ilişkilendirildiği temsiller geleneksel rollerin yeniden üretilebildiğine işaret etmektedir.

Uluslararası araştırmalar, ders kitaplarındaki temsil eşitsizliklerinin yalnızca Türkiye'ye özgü olmadığını göstermektedir. İslam ve Asadullah (2018), Malezya, Endonezya, Pakistan ve Bangladeş'te kullanılan okul kitaplarında kadınların metinsel ve görsel göstergelerde erkeklerden daha az temsil edildiğini; kadın karakterlerin geleneksel mesleklerle daha fazla ilişkilendirildiğini ve daha pasif özelliklerle betimlendiğini belirlemiştir. Crawford, Saintis-Miller ve Todd (2024) ise 34 ülkeden

1.255 İngilizce ders kitabını inceledikleri çalışmalarında kadınların ve kız çocuklarının daha az görünür olduğunu, çalışma ve başarıyla daha sınırlı ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Güncel Türk Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kadınların farklı mesleklerde ve kamusal alanlarda görünür olması bu uluslararası örüntünün aynı biçimde sürmediğini göstermektedir. Buna rağmen tarih, bilim ve karar alma alanlarında belirlenen temsil sınırlılıkları, küresel literatürde tartışılan eşitsizliklerin bütünüyle ortadan kalkmadığına işaret etmektedir.

Murayag ve Ravago'nun (2025) 21. yüzyıl İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsiline ilişkin sistematik incelemesi de erkek karakterlerin dilsel, görsel ve sosyal açıdan daha görünür olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada kadınların görünürlüğünün tarihsel süreç içinde artmasına rağmen bazı öğrenme alanlarında erkeklerin hâlâ daha baskın biçimde temsil edilmesi bu sonuçla benzerlik taşımaktadır. Bununla birlikte kadınların hak, siyaset, meslek ve demokratik katılım bağlamlarında etkin aktörler olarak sunulduğu örnekler, temsil yapısının tek yönlü olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla eşitlikçi ve geleneksel söylemler, aynı ders kitabında birbirleriyle mücadele eden veya yan yana varlığını sürdüren söylemsel örüntüler olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları, ders kitaplarındaki söylemlerin sınıf ortamında nasıl anlamlandırılacağını etkileyebilir. Bartın-Savran ve Çetin'in (2024) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların büyük bölümünün toplumsal cinsiyet eşitliğini savunduğu ve eşitlikçi rol anlayışını benimsediği belirlenmiştir. Bu bulgu, ders kitaplarında eşit yurttaşlık ve kadın haklarına ilişkin söylemlerin artan görünürlüğüyle birlikte değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı yapan bir alan olmadığını göstermektedir. Öğretmenin metni sorgulama, görünmeyen rolleri tartışmaya açma ve farklı temsilleri karşılaştırma biçimi, ders materyalinin eşitlikçi potansiyelinin sınıf içi uygulamaya yansımada belirleyici olabilir.

Fairclough'un (1992a, 1992b) yaklaşımı açısından bulgular birlikte değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet söylemindeki dönüşüm üç düzeyde izlenebilmektedir. Metin düzeyinde kadın, hak, eşitlik ve katılım kavramlarının

görünürlüğü zaman içinde artmıştır. Söylemsel pratik düzeyinde programlar ve ders kitapları, görev merkezli yurttaş modelinden hak sahibi, katılımcı ve farklılıklara saygılı yurttaş modeline doğru genişleyen bir temsil üretmiştir. Toplumsal pratik düzeyinde ise bu değişim, aile, bakım, tarihsel aktörlük ve mesleki uzmanlık alanlarındaki geleneksel örüntüleri bütünüyle ortadan kaldırmamıştır. Bu nedenle söylemsel değişim, toplumsal ilişkilerdeki bütün eşitsizliklerin aynı anda ve aynı ölçüde dönüşmesi biçiminde gerçekleşmemektedir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, Türkiye’deki Sosyal Bilgiler eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin tarihsel süreç içinde genişlediğini; ancak henüz bütün programlara, öğrenme alanlarına ve temsil biçimlerine yayılan bütüncül bir pedagojik ilke hâline gelmediğini göstermektedir. Kadınların yurttaşlık, eğitim, siyasal haklar ve çeşitli mesleki alanlardaki görünülüğü artarken aile içi iş bölümü, bakım sorumlulukları, bilimsel ve tarihsel aktörlük ile üst düzey karar alma alanlarında sınırlılıklar devam etmektedir. Bu durum, kadınların görünülüğündeki artışın önemli olmakla birlikte eşitlikçi temsilin niteliğini tek başına güvence altına almadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, kadınların toplumsal yaşamın farklı alanlarında etkin özne olarak sürekli ve dengeli biçimde temsil edilmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim söyleminde daha bütüncül biçimde kurulması açısından önem taşıdığını düşündürmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de 1924–2024 yılları arasında uygulanan ilköğretim ve ortaokul öğretim programları ile güncel 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, Fairclough’un (1992, 1995) üç boyutlu Eleştirel Söylem Analizi modeli doğrultusunda toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulguları, toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin Cumhuriyet döneminden günümüze tek yönlü ve doğrusal bir gelişim göstermediğini; tarihsel dönemlere göre farklılaşan, zaman içinde genişleyen ancak bütün dönemlerde aynı düzeyde kurumsallaşmayan bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın metin düzeyine ilişkin bulguları, erken dönem öğretim programlarında vatandaşlık, görev, ahlak, hukuk ve toplumsal sorumluluk kavramlarının ön planda olduğunu; kadın, kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliğine

ilişkin ifadelerin ise sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. 1948 sonrasında anayasal haklar, hukuk devleti, insan hakları ve demokratik değerler daha görünür hâle gelmiş; özellikle 1965 İlkokul Programı Taslağı'nda "cinsiyet" kavramının hukuk önünde eşitlik bağlamında açık biçimde kullanılması önemli bir değişim olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği bağımsız ve sistematik bir öğretim alanı hâline gelmemiştir.

1995 programlarıyla birlikte kadınlara ilişkin içeriklerin daha görünür olduğu, kadın hakları, kadınların toplumsal konumu ve siyasal haklarına yönelik doğrudan ifadelerin programa dâhil edildiği görülmüştür. 2005, 2017 ve 2024 programlarında ise bireysel farklılıklara saygı, insan hakları, demokratik katılım, kapsayıcılık ve eşit yurttaşlık söylemlerinin güçlendiği belirlenmiştir. Ancak bu programlarda da toplumsal cinsiyet eşitliği çoğunlukla insan hakları, eşitlik, demokrasi ve farklılıklara saygı başlıkları içerisinde dolaylı biçimde ele alınmaktadır.

Ders kitaplarına ilişkin bulgular, kadın ve erkek temsillerinin bütün öğrenme alanlarında aynı özellikleri göstermediğini ortaya koymuştur. Özellikle demokratik katılım, okul yaşamı, haklar ve yurttaşlık konularında kız ve erkek öğrencilerin birlikte temsil edildiği ve kadınların farklı mesleklerde, kamusal yaşamda ve demokratik süreçlerde yer aldığı örneklerle rastlanmıştır. Buna karşılık aile yaşamı, bakım sorumlulukları ve bazı günlük yaşam örneklerinde geleneksel rol dağılımlarıyla ilişkilendirilebilecek temsillerin de bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, ders kitaplarında eşitlik söylemi ile geleneksel toplumsal rol örüntülerinin aynı içerik içerisinde birlikte yer alabildiğini göstermektedir.

Söylemsel pratik düzeyindeki bulgular, öğretim programları ve ders kitaplarının farklı tarihsel dönemlerde değişen eğitim politikaları, vatandaşlık anlayışı ve demokratikleşme süreçleriyle ilişkili biçimde şekillendiğini göstermektedir. Erken dönemlerde görev ve devlet merkezli yurttaşlık anlayışı ağırlık kazanırken, sonraki dönemlerde insan hakları, demokratik katılım ve hukuki eşitlik söylemleri daha belirgin hâle gelmiştir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin bütün dönemlerde aynı yoğunlukta ve sistematik biçimde yapılandırılmadığı görülmüştür.

Toplumsal pratik düzeyinde elde edilen bulgular ise öğretim programları ve ders kitaplarında kadınların görünürlüğünün tarihsel süreç içerisinde arttığını göstermektedir.

Özellikle kadın hakları, siyasal katılım ve kamusal yaşam bağlamındaki temsiller önceki dönemlere göre daha belirgin hâle gelmiştir. Bununla birlikte kadınların aile içi rollerine ilişkin geleneksel temsiller bazı içeriklerde varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle araştırma bulguları, toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin tamamen yerleştiğini ya da geleneksel rol temsillerinin tamamen ortadan kalktığını göstermemektedir. Bunun yerine, hak temelli ve kapsayıcı söylemler ile geleneksel temsil örüntülerinin aynı eğitim materyalleri içerisinde birlikte bulunabildiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak araştırma, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin tarihsel süreç içerisinde genişlediğini; insan hakları, demokratik yurttaşlık ve eşitlik kavramlarıyla daha görünür hâle geldiğini ortaya koymuştur. Ancak bu gelişim bütün dönemlerde aynı düzeyde gerçekleşmemiş; özellikle aile yaşamı ve toplumsal rollerin sunumunda farklı temsil biçimleri birlikte varlığını sürdürmüştür. Bu bulgular, öğretim programları ile ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli gelişmeler içerdiğini, ancak eşitlik söyleminin tüm içeriklere sistematik ve bütüncül biçimde yansımalarının henüz tamamlanmadığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- 6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. (2012, 20 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı 28239). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-16.htm>
- Acar, F., & Ertürk, Y. (2011). Kadınların insan hakları: Uluslararası standartlar, kazanımlar, sorunlar. İçinde S. Sancar (Ed.), *Birkaç arpa boyu: 21. yüzyıla girerken Türkiye’de feminist çalışmalar* (Cilt 1). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Acar, H. (2019). Türk kültür ve devlet geleneğinde kadın. *İnsan ve İnsan*, 6(21), 395–411. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.536610>
- Açıl, O. (2016). İlk Türk devletlerinde kadın algısı ve kadın hakları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 63–72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rteusbe/article/502327>
- Akay Şahin, M., & Açıkalin, M. (2023). Türkiye’deki ortaöğretim tarih ve sosyal bilimler ders kitaplarında kadın şahsiyetler. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 6(1), 92–122. <https://doi.org/10.33708/ktc.1250084>
- Akbaş, K., & Şen, İ. G. (2013). Türkiye’de kadına yönelik pozitif ayrımcılık: Kavram, uygulama ve toplumsal algılar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 165–189.
- Akkaş, İ. (2024). *Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı*. EKEV Akademi Dergisi, ICOAEF Özel Sayı, 97–118. <https://izlik.org/JA23CJ94DU>
- Akşin, S. (1996). *Ana çizgileriyle Türkiye’nin yakın tarihi, 1789–1980*. İmaj Yayıncılık.
- Altınay, A. G., & Arat, Y. (2008). *Türkiye’de kadına yönelik şiddet*. Metis Yayınları.
- Altun, A., & Kahraman, N. (2013). Kadının çalışmasına dair toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve kadınların zihniyet örüntüleri. *İletişim Araştırmaları*, 11(1–2), 9–34.
- Andersen, H. (2001). Cinsiyet eşitsizliği ve sosyal bilimlerde paradigmlar. *Social Science Information*, 40(2), 265–289.
- Arat, N. (1991). *Feminizmin ABC’si*. Simavi Yayınları.
- Arat, N. (1991). *Türkiye’de kadın hakları*. Say Yayınları.
- Arat, N. (2006). Rewriting elementary school textbooks from a gender-sensitive perspective. *Quaderns de la Mediterrània*, 7, 51–56.
- Arıç, A. S. (2014). Türkiye’de kız enstitüleri: Gelenekten geleceğe. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 193–216.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65–74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_00000000033
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363–384.
- Aslanpay Özdemir, E. (2022). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, kalkınma ve devlet*. Gazi Kitabevi.
- Atatürk, M. K. (1997). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri (Cilt II)*. Atatürk Araştırma Merkezi.

- Avcı, M. (2016). *Osmanlı Devleti'nde kadın hakları ve kadın haklarının gelişimi için mücadele eden öncü kadınlar*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 55.
- Avcı, Y. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminde otoriter modernleşme ve kadının özgürleşmesi meselesi*. OTAM, 21. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000293
- Aydeniz, D. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Aydın Avcı, İ., Öz Yıldırım, Ö., Çelik Eren, D., & Gürkan, S. (2021). The impact of gender awareness training on gender role attitudes of working women. *Ankara Medical Journal*, 21(1), 163–172. <https://doi.org/10.5505/amj.2021.34711>
- Aydın, H. (2015). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de Kadın. *Current Research in Social Sciences*, 1(3), 84–96.
- Bakacak, A. G. (2009). Cumhuriyet dönemi kadın imgesi üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Yolu Dergisi*, 11(44), 627–638. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000306
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Fakülte Kitabevi.
- Barr, R. D., Barth, S. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Bartın-Savran, C., & Çetin, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 1759–1780. <https://doi.org/10.37217/tebd.1503176>
- Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başarer Berber, Z. (2021). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğini Giderme Yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1215–1223.
- Baxter, J., & Hoffmann, H. (2019). *Gender*. In *Oxford Bibliographies*. Oxford University Press. <https://www.oxfordbibliographies.com/abstract/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0022.xml>
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların insan haklarının gelişimi ve Türkiye*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi Sivil Toplum ve Konferans Yazıları, 7.
- Berktaş, F. (2014a). *Tarihin cinsiyeti (3. baskı)*. Metis Yayınları.
- Berktaş, F. (2014b). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın*. Metis Yayınları.
- Bilgin, B. (1996). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 12(35), 527–535.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 108–114.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Birleşmiş Milletler. (1979). *Kadınlara karşı ayrımcılığın tüm biçimlerinin ortadan kaldırılması sözleşmesi (CEDAW)*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>

- Birleşmiş Milletler. (1993). *Kadınlara yönelik şiddetin ortadan kaldırılması bildirgesi (DEVAW)*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/eliminationvaw.pdf>
- Bitmez, M. N. (2019). *İnsan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında Türkiye’de kadına yönelik sosyal politikalar*. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4.
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38, 345–361. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1>
- Bottero, J. (2004). *Mesopotamia: Writing, Reasoning, and the Gods*. University of Chicago Press.
- Büker, A. S. (2022). *Medyada toplumsal cinsiyet eşitliği: Haritalama ve izleme çalışması (Geniş özet)*. CEİDizleme Projesi. <https://www.scribd.com/document/720836254/Medyada-Toplumsal-Cinsiyet-Esitligi>
- Bumen, N. T., & Atmaca, E. (2025). Türkiye’de öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet: Bir meta sentez çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(1), 350–383. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1375674>
- Çabuk Kaya, N. (2013). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı. http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf
- Çakır, S. (1994). *Osmanlı kadın hareketi*. Metis Yayınları.
- Cankurtaran, Ö., & Kelebek Küçükarslan, G. (2021). Toplumsal cinsiyete dair kavramlar. İçinde A. Bora & Ş. İnce (Ed.), *Toplumsal cinsiyet eşitliği* (ss. 1–18). Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Casad, B. J., Garasky, C. E., Jancetic, T. R., Brown, A. K., Franks, J. E., Bach, C. R. (2022). US women faculty in the social sciences also face gender inequalities. *Frontiers in Psychology*, 13, 792756.
- Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan, G., & Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 21(3), 181–186.
- Cerrah, L. (2021). *Toplumsal cinsiyet çalışmaları*. Gazi Kitabevi.
- Civelek, J. (2011). 1789 “Fransız Bildirisi ve 1948 Evrensel İnsan Hakları Bildirisi”, *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 9(1).
- Connell, R. W. (2002). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Toplum, kişilik ve cinselliğin cinsiyetli yapısı (C. Soydemir, Çev.)*. Ayrıntı Yayınları.
- Consuegra, E., Engels, N., & Halimi, M. (2016). Effects of professional development on teachers' gendered feedback patterns, students' misbehaviour and students' sense of equity: Results from a one-year quasi-experimental study. *British Educational Research Journal*, 42(5), 802–825.
- Crawfurd, L., Saintis-Miller, C., & Todd, R. (2024). Sexist textbooks: Automated analysis of gender bias in 1,255 books from 34 countries. *PLOS ONE*, 19(10), e0310366. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310366>
- Crocco, M. S. (2007). Speaking truth to power: Women's rights as human rights. *The Social Studies*, 98(6), 257–269.

- Crocco, M. S., Cramer, J., & Meier, E. B. (2008). (Never) Mind the gap! Gender equity in social studies research on technology in the twenty-first century. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2(1), 19–36.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf
- Cunbur, M. (1992). Atatürk döneminde kadın eğitimi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 8(23), 259–272.
- Curthoys, A. (2014). *Sosyal Bilimlerde Cinsiyet: Çalışma Alanı mı, Eşitsizlik Biçimi mi? Avustralya Feminist Çalışmaları*, 29 (80), 115–120.
- Davarcı, Y., & Zengin, Z. S. (2021). Din dersi ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 283–300. <https://doi.org/10.53112/tudear.981599>
- Demir, N. (2006). *Kültürel Değişimlerin Reklamlarda Kadın ve Erkek Rol–Modellerine Yansıması*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 285–304.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitim sözlüğü (5. baskı)*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (18. baskı)*. Pegem Akademi.
- Demirgöz Bal, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15–28.
- Demirhan, E. I. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi). *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 69–82.
- Dildar, Y. (2020). Targeting women's employment: Do employment subsidies work? Evidence from Turkey. *Review of Radical Political Economics*, 52(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0486613419856723>
- Dingeç, E. (2010). Osmanlı Toplumunda Kadınların Üretime Katkıları, *History Studies*, 2(1), 9–30.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Pegem Yayıncılık
- Doğramacı, E. (1985). Cumhuriyet döneminde Türk kadını. *Erdem*, 1(1), 111–124.
- Döğüş, S. (2015). Kadın alplardan bacıyan-ı rum'a (Anadolu bacıları teşkilatı); Türklerde kadının siyasi ve sosyal mevkii. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 127–150.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet*. Remzi Kitabevi.
- Dündar Türkkan, V., & Kalaycı, T. (2024). Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Mekânsal Dönüşüm. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(113), 2273–2280. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14257226>

- Dündar, S. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, H. (2018). Türk kadınına Tarihî Açıdan Bakmak. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 411–431.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
- Ecevit, Y. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Temel kavramlar ve kuramlar. Toplumsal cinsiyet eşitliği el kitabı içinde (ss. 22–35). TÜSİAD.*
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları*. CEİD Yayınları.
- Elgün, A., & Yeniçeri Alemdar, M. (2017). A study oriented on the communication faculty students' attitudes towards gender roles: Ege University sample. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 1054–1067.
- Erdem, A. R. (2015). Atatürk'ün Kadına Ve Kadın Eğitime Verdiği Önem. *Belgi Dergisi*, (9), 1266–1277.
- Ertuğrul, G. (1991). Atatürk ve kadın hakları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 8(22), 55–66.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193–217. <https://doi.org/10.1177/0957926592003002004>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Feyzioğlu, T.,. (1986)., Atatürk ve kadın hakları, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 2(6), 541–542.
- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Açık Arşiv Sistemi. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12527>
- Flowers, N. (Ed.). (2009). *Compasito: Manual on human rights education for children (2nd ed.)*. Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. Kırmızı Yayınları.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2021). *Sosyoloji (C. Güzel, Çev.)*. Kırmızı Yayınları.
- Göksel, B. (1998). Çağlar boyunca Türk kadını ve Atatürk. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14(41), 406–416.
- Goldstein, L. P. (1982). Early Feminist Theory and the Rhetoric of Biology. *History of Political Thought*, 3(1), 91–109.
- Griffin, G. (2017). *Dictionary of Gender Studies*. Oxford University Press.
- Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G., & Çetinkaya, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim

- teorileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 151–199.
- Gümüőğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39–50.
- Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157–171.
- Güneş, H. N. (2020). Toplumsal cinsiyet dersinin cinsiyetçi tutumlar üzerine etkileri. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 6, 33–51.
- Gunnarsson, K. (2021). In the middle of things: encountering questions about equality in social studies education. *Gender and Education*, 33(1), 33–49.
- İçli, G. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları ve küreselleşme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 133–143.
- İnan, A. (1979). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İnan, A. (1987). *Makaleler ve incelemeler*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İnan, A. A. (1975). *Tarih boyunca Türk kadının hak ve görevleri: Atatürk ve Türk kadın haklarının kazanılması (3. baskı)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- İrmak, S. (1981). *Atatürk devrimleri tarihi*. Yapı ve Kredi Bankası.
- İslam, K. M. M., & Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLOS ONE*, 13(1), e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>
- Kafalı, B. (2020). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinde öğretmen eğitimi: Mor Sertifika örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kafesoğlu, İ. (2015). *Türk millî kültürü*. Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, L. (1988). *Cemiyetlerde ve siyasi teşkilatlarda Türk kadını (1908–1960)*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya Çağında Çocuk ve Çocuk Kültürü: Şiddet ve Tüketim Kültürünün Yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 1–17.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 4847–4881.
- Karaca, S. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Gazi Kitabevi.
- Karaçalı Taze, H., & Aksoy, B. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi. *Turkish Studies*, 14(3), 647–669. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14958>
- Karakuş Umar, E. (2021). *Toplumsal cinsiyeti anlamak. L. Cerrah, Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde*. Gazi Kitabevi.
- Karakuş, E., Mutlu, E., & Diker Coşkun, Y. (2018). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 17, 31–54.
- Karakuş, Y. (2006). *Türkiye’de ve Avrupa’da pozitif ayrımcılık: Karşılaştırmalı bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 7(4), 2193–2207.
- Kaya, N. (2018). Kadınlara Yönelik Olumsuz Dil Kullanımı: Küçültücü Lakaplar Ve Deyimler. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 15(2), 90–98.
- Kaypak, Ş. (2016). *Cumhuriyet dönemi modernleşme sürecinde değişen kadın kimliği*. Uluslararası Medeniyet ve Kadın Kongresi, I., 33–66.
- Kereszty, O. (2009). Gender in textbooks. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4(2), 1–7.
- Kılıç, A. (2006). *Gender and social policy in Turkey: Positive discrimination or a second class female citizenship?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi].
- Kılıçaslan, S. C., & Işık, T. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve efsaneden gerçeğe Türkiye’de kadın*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçak, D. (2019). 17 Şubat 1926’da Kabul Edilen Türk Medeni Kanunu’na Göre Türk Kadınının Hak Ve Özgürlükleri. *Atatürk Dergisi*, 8(1), 79–98.
- Koray, B. (1961). Kız teknik öğretimde başlangıç ve gelişme. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 9(104), 136–137.
- Koyuncu Şahin, M. & Esen Çoban, A., & Korkmaz, A. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735–752.
- Koyuncu Şahin, M., & Çoban, A. (2019). Türkiye’de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Yapılmış Çalışmalara Toplu Bir Bakış. *Journal of International Social Research/Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 588.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. Devlet Basımevi.
- Kurnaz, Ş. (1997). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839–1923)*. MEB Yayınları.
- Kurtdaş, E. M., & Tuncer, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği)*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (35), 282–321.
- Kurtdaş, T. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği) İnönü Üniversitesi*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mektepler müfredat programı*. Matbaa-i Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Orta mektep müfredatı*. Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Orta mektep müfredat programı: 1931–1932 ders senesi tadilatı*. Devlet Matbaası.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1949). *Ortaokul programı*. Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *İlkokul programı taslağı*. Ayyıldız Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1965). *İlkokul programı taslağı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1969a). Ortaokullarda denenecek sosyal bilgiler programı. *Tebliğler Dergisi*, 1582, 427–433.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1969b). Ortaokullarda denenecek sosyal bilgiler programı (devamı). *Tebliğler Dergisi*, 1583, 436–441.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu (Sayı: 14574\). *Tebliğler Dergisi*, 5(12), 5101–5113.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). Ortaokul sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik programlarının bütün ortaokullarda kademeli olarak uygulanması hakkında. *Tebliğler Dergisi*, 1740, 121.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler programında değişiklik yapılması. *Tebliğler Dergisi*, 2154, 586.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1990). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2315, 457–474.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). *Ortaokul programı (İlköğretim II. kademe) (2. bs.)*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2487, 531–568.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 ve 5. sınıf dersi öğretim programının kabulü hakkındaki karar. *Tebliğler Dergisi*, 2563, 709.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıflar dersi öğretim programının kabulü hakkındaki karar. *Tebliğler Dergisi*, 2575, 486.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005c). *Sosyal Bilgiler 6–7. sınıf programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar (Taslak)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). İlkokul 4. sınıf, ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5–7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kabulü hakkında Talim ve Terbiye Kurulu kararı. *Tebliğler Dergisi*, 2718, 1613.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017d). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). İlkokul 4. sınıf, ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5–7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının güncellenmiş hâlinin kabulü hakkında Talim ve Terbiye Kurulu kararı. *Tebliğler Dergisi*, 2726, 1761.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 ders kitabı: 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 ders kitabı: 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 ders kitabı: 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 ders kitabı: 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1985a). Ortaokul sosyal bilgiler dersinin Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri adı altında üç ayrı ders olarak okutulması hakkında karar. *Tebliğler Dergisi*, 2192, 249–250.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1985b). Ortaokul Millî Tarih programı. *Tebliğler Dergisi*, 2190, 202–204.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1985c). *Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri programı*. Tebliğler Dergisi.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1985d). *Ortaokul Millî Coğrafya programı*. Tebliğler Dergisi.
- Mollamahmutoğlu, H. (2004). *İş hukuku*. Turhan Kitabevi.
- Murayag, L. Q., & Ravago, J. C. (2025). A review of studies on gender representation in English textbooks in the 21st century: Insights from literature indexed in Google Scholar. *CLSU International Journal of Education and Development*, 2, 000010. <https://doi.org/10.22137/IJEDS.2025.000010>
- Nakagawa, M., & Wotipka, C. M. (2016). The worldwide incorporation of women and women's rights discourse in social science textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 60(3), 501–529.
- National Council for the Social Studies. (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.
- Öcal, A., & Demirci Katırcı, M. (2023). İlk kadın hükümdar Tomris ve hakkındaki betimlemeler üzerine bir inceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1–26.
- Offen, K. (1988). Defining Feminism: A Comparative Historical Approach. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(1), 119–157.
- Ögel, B. (2001). *Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları (Genişletilmiş 4. baskı)*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Orleans Rose, S. (2018). *Toplumsal cinsiyet tarihçiliği nedir? Can Sanat Yayınları*.
- Özalp, R. (1961). Türkiye’de Yüz Yıllık Meslekî Ve Teknik Öğretim. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 9(104), 17–90.
- Özaydınlık, Y. D. D. K. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özdemir Yılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmiş toplumsal cinsiyet temelli etkinliklerin toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimine yönelik tutumlara etkisi* [Yüksek lisans tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özdemir, G. (2009). Türk Kadınının Toplumsal Konumunun Gelişim Süreci. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2009(1), 1–19.
- Özkanca, M. (2018). *Çocuk Dergilerinde Toplumsal Cinsiyet Roller, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Ve Aile Araştırmaları Anabilim Dalı (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)*.
- Özkılıççı, G., & Uzun, İ. M. (2022). Siyasal Katılım Kadınların Siyasi Temsilinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 8(1), 77–93.
- Özmenli, M. (2018). *Ortaçağ'da Türklerde kadın ve aile*. The Journal of Academic Social Science Studies, 66.
- Öztan, E. (2004). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve olumlu ayrımcılık. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(1), 203–235.
- Polat, S. (2018). *Bir eşitsizlik nosyonu olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve akraba evliliğinde kadının konumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi 2. Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkileri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (ss. 255–256).
- Roux, J.-P. (2015). *Türklerin tarihi (11. baskı)*. Kabalcı Yayınevi.
- Sağlam, F. (2019). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde tüm hak ve özgürlüklere yönelik kurallar üzerine bir deneme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 1236–1252. <https://doi.org/10.33433/maruhad.665522>
- Şahin, E. (2018). Geçmişten günümüze kadın süreli yayınlarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(16), 86–105. <https://doi.org/10.16989/TIDSAD.1486>
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İletişim Yayınları.
- Şanal, M. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okuttukları dersler. *Belleken*, 68, 649–670.
- Sancar, M. (2008). *Anayasa hukuku ve gerçekliği*. Birikim Dergisi
- Sancar, S. (2014). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti: Erkekler devlet, kadınlar aile kurar*. İletişim Yayınları.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17–23.
- Seçgin, F., & Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24–38.
- Şemşek, V. (2020). Osmanlı döneminde kadının yeri üzerine. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 4(3), 191–200.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2271–2296.
- Şıvgın, H. (1999). Atatürk ve Türk Kadın Hakları. *Erdem*, 11(31), 245–258.
- Sönmez, K., & Dikmenli, Y. (2021). İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 434–458.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul programı*. Devlet Basımevi.

- Taşağıl, A. (2017). *Kök Tengri'nin çocukları*. Bilge Kültür Sanat.
- Tellioğlu, İ. (2016). *İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 55.
- Temellioğlu, Ş. H., & Küçükturan, G. (2022). Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(2), 679–698. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.956711>
- Temizer, N. C. (2022). 19. Yüzyılda Batı'da ve Osmanlı'da Kadının Sosyal ve Ekonomik Hayattaki Yeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 51–70.
- Timisi, N. (1997). *Medyada cinsiyetçilik*. KSSGM Yayını.
- Torun, Y. (2010). İnsan hakları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 415–424.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Eğitim*. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Toplum*. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete. (2003). 4857 sayılı İş Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/03/20030310-1.htm>
- Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Madde 10)*. Resmi Gazete (09.11.1982 tarih ve 17863 sayılı).
- Ulucan, D. (2013). Eşitlik İlkesi ve Pozitif Ayrımcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15, 369–384.
- UN Women Türkiye. (t.y.). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. <https://turkiye.unwomen.org/tr/hakimizda/toplumsal-cinsiyet-esitligi>
- UN Women. (2015). *Beijing Declaration and Platform for Action turns 20*. <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/csw59/feature-stories>
- Ünal, F., Tarhan, S., & Köksal, E. Ç. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 227–236.
- UNESCO. (2020). *A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. UNESCO Publishing. <https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/>
- UNESCO. (2023, December 14). *Promoting gender equity in and through education*. UNESCO International Bureau of Education.
- UNICEF Türkiye. (2003). *Haydi Kızlar Okula! Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası*.
- UNICEF Türkiye. (2023). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. <https://www.unicef.org/turkiye/toplumsal-cinsiyet-esitligi>
- United Nations. (2024). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- Ünlü, T. (2009). *Eşitlik ilkesi ve pozitif ayrımcılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Üstündağ Yıldırım, İ., & Zabun, B. (2024). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Akımlaştırılmasının Öneme Dair Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi.

- Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 642–659.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1445854>
- Uygun, K., & Önsan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99–114.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 35, 29–56.
- Vuong, Q. H., Nguyen, H. T. T., Ho, M. T., & Nguyen, M. H. (2021). *Adopting open access in a developing country: Is gender inequality a barrier in humanities and social sciences?* *Learned Publishing*, 34(4), 487–498.
<https://doi.org/10.1002/leap.1387>
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: An introduction*. Open University Press.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2005). Gelenek, gelenekçilik ve gelenekselcilik. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 1(3), 39–53.
- Zincirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayınları.

EKLER

KOD–KATEGORİ–TEMA MATRİSLERİ

Bu bölümde öğretim programları ve ders kitabı analizlerinde kullanılan ek tablolar dosya sonunda birlikte verilmiştir. Ders kitabı analizlerine ilişkin kod-kategori-tema matrisleri ve frekans tabloları 5., 6. ve 7. sınıf sırasına göre korunmuştur.

Bu bölümde 5., 6. ve 7. sınıf analizlerinde kullanılan kod-kategori-tema matrisleri ile frekans tabloları sınıf ve kitap sırasına göre topluca sunulmuştur

EK 1. 5. Sınıf 1. Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
Birlikte Yaşamak	grup	Sosyal aidiyet	Toplumsallaşma
	rol	Sosyal konum	Hak ve sorumluluk
	aile	Özel alan	Toplumsal değer aktarımı
	okul	Kamusal alanı eğitim	Sosyal katılım
	kültür	Ortak değerler	Millî kimlik
	STK	Sivil örgütlenme	Toplumsal dayanışma
	yardımlaşma	Sosyal destek	Birlikte yaşama
Evimiz Dünya	göreceli konum	Coğrafi bilgi	Mekânsal okuryazarlık
	harita	Mekânsal temsil	Konum belirleme
	doğal çevre	Çevresel yapı	İnsan-çevre ilişkisi
	beşerî çevre	İnsan etkisi	Çevresel değişim
	afet	Risk ve güvenlik	Afet farkındalığı
	komşu devletler	Uluslararası çevre	Mekânsal vatandaşlık
	bayrak/millî marş	Bağımsızlık sembolü	Millî egemenlik
Ortak Mirasımız	ortak miras	Kültürel değer	Kültürel vatandaşlık
	UNESCO	Küresel miras	Koruma bilinci
	Çatalhöyük/Göbeklitepe	İlk yerleşim	Tarihsel süreklilik
	Anadolu	Medeniyet coğrafyası	Ortak kültürel miras
	Mezopotamya	Medeniyet havzası	Bilim ve kültür katkısı
	yazı/hukuk/bilim	Medeniyet katkısı	Ortak miras
	arkeolojik buluntu	Kanıt	Tarihsel öğrenme

Kod-kategori-tema matrisi, 5. sınıf 1. kitapta birinci öğrenme alanının toplumsal rol ve dayanışma; ikinci öğrenme alanının mekânsal okuryazarlık ve çevresel farkındalık; üçüncü öğrenme alanının kültürel miras ve tarihsel süreklilik ekseninde yapıldığını göstermektedir. Toplumsal cinsiyet kodları doğrudan baskın değildir.

EK 2. 5. Sınıf 2. Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
Yaşayan Demokrasimiz	demokrasi	Siyasal düzen	Demokratik yurttaşlık
	cumhuriyet	Yönetim biçimi	Millî egemenlik
	katılım	Karar süreçlerine dahil olma	Etkin vatandaşlık
	hak	Hukuki güvence	Hak temelli yurttaşlık
	sorumluluk	Toplumsal yükümlülük	Toplumsal düzen
	dilekçe/CİMER	Başvuru yolu	Hak arama kültürü
	kadın/erkek görünürlüğü	Dolaylı temsil	Toplumsal cinsiyet
Hayatımızdaki Ekonomi	kaynak	Doğal/ekonomik unsur	Kaynak verimliliği
	tasarruf	Verimli kullanım	Sürdürülebilir ekonomi
	bütçe	Gelir-gider planı	Ekonomik okuryazarlık
	ihtiyaç/istek	Tüketim tercihi	Bilinçli tüketim
	ekonomik faaliyet	Üretim ve hizmet	Yerel ekonomi
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	meslek	Çalışma yaşamı	Ekonomik vatandaşlık
	teknoloji	Araç ve sistem	Toplumsal değişim
	iletişim	Bilgi aktarımı	Dijital kültür
	sosyal medya	Çevrim içi etkileşim	Dijital vatandaşlık
	güvenli kullanım	Risk yönetimi	Etik sorumluluk
	kişisel veri	Mahremiyet	Dijital haklar

4. Yaşayan Demokrasimiz: Kod-kategori-tema yapısı, ilgili öğrenme alanının temel kavramsal yönelimini ve toplumsal cinsiyetin çoğunlukla dolaylı temsil düzeyinde kaldığını göstermektedir.

5. Hayatımızdaki Ekonomi: Kod-kategori-tema yapısı, ilgili öğrenme alanının temel kavramsal yönelimini ve toplumsal cinsiyetin çoğunlukla dolaylı temsil düzeyinde kaldığını göstermektedir.

6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler: Kod-kategori-tema yapısı, ilgili öğrenme alanının temel kavramsal yönelimini ve toplumsal cinsiyetin çoğunlukla dolaylı temsil düzeyinde kaldığını göstermektedir.

EK 3. 6. Sınıf Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
Birlikte Yaşamak	grup	Sosyal aidiyet	Toplumsallaşma
	rol	Sosyal konum	Hak ve sorumluluk
	aile	Özel alan	Toplumsal değer aktarımı
	okul	Kamusal eğitim alanı	Sosyal katılım
	meslek	Çalışma yaşamı	Gelecek rol beklentisi
	kültür	Ortak değerler	Millî kimlik
	dil	Kültürel aktarım	Millî birlik
	din	Manevi değer	Toplumsal dayanışma
	sanat	Kültürel üretim	Kültürel süreklilik
	toplumsal sorun	Sosyal problem	Aktif yurttaşlık
	çözüm	Müzakere ve iş birliği	Demokratik katılım
	konum	Coğrafi bilgi	Mekânsal farkındalık
	kıta	Fiziki coğrafya	Dünya bilgisi
	okyanus	Fiziki coğrafya	Dünya bilgisi
	harita	Coğrafi beceri	Mekânsal okuryazarlık
Evimiz Dünya	doğal çevre	Çevresel yapı	İnsan-çevre ilişkisi
	beşerî çevre	İnsan etkinliği	Toplumsal üretim
	sürdürülebilirlik	Çevre sorumluluğu	Etkin vatandaşlık
	gönüllülük	Sosyal katılım	Çevre duyarlılığı
	Türk dünyası	Kültürel coğrafya	Ortak kimlik
	iş birliği	Uluslararası ilişki	Kültürel ve ekonomik bağ
	Asya Hun	İlk Türk devletleri	Tarihsel köken
	Göktürk	Devlet ve yazı	Millî kimlik
	Uygur	Yerleşik hayat ve kültür	Kültürel dönüşüm
	töre	Hukuk ve düzen	Toplumsal yapı
Ortak Mirasımız	askerî güç	Savaş ve savunma	Siyasal egemenlik
	bilim	İslam medeniyeti	Ortak miras
	medrese	Eğitim kurumu	Bilgi üretimi
	rasathane	Bilimsel kurum	Bilim tarihi

EK 3. 6. Sınıf Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
Yaşayan Demokrasimiz	mimari	Kültürel üretim	Medeniyet mirası
	Malazgirt	Askerî mücadele	Anadolu’nun Türkleşmesi
	şehirleşme	Sosyal değişim	Türk-İslam kültürü
	kadın görünürlüğü	Temsil boşluğu	Toplumsal cinsiyet
	demokrasi	Siyasal düzen	Demokratik yurttaşlık
	katılım	Karar süreçlerine dâhil olma	Aktif vatandaşlık
	hak	Hukuki güvence	Hak temelli yurttaşlık
	sorumluluk	Toplumsal yükümlülük	Toplumsal düzen
	eşitlik	Adil yaşam ilkesi	Demokratik değer
	adalet	Hakların korunması	Hukuk ve düzen
	dilekçe	Yasal başvuru yolu	Hak arama kültürü
	STK	Gönüllü örgütlenme	Sivil katılım
	medya	Kamuoyu oluşturma	Söylemsel etki
	kamuoyu	Ortak kanaat	Karar alma sürecini etkileme
	siyasi parti	Örgütlü siyasal temsili	Yönetime katılım
	dijital vatandaşlık	Çevrim içi hak ve sorumluluk	Teknolojik yurttaşlık
	siber zorbalık	Dijital risk	Güvenli dijital yaşam
	anne/baba	Aile içi rol	Özel alan temsili
	öğrenci/çocuk	Gelişen yurttaş özne	Eğitsel katılım
Hayatımızdaki Ekonomi	toprak	doğal kaynak	ekonomik üretim temeli
	su	doğal kaynak	kaynak temelli ekonomi
	orman	doğal kaynak	ormancılık ve sürdürülebilirlik
	maden	yer altı kaynağı	sanayi ve üretim
	tarım	birincil ekonomik faaliyet	üretim ve geçim
	hayvancılık	birincil ekonomik faaliyet	kırsal üretim

EK 3. 6. Sınıf Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	balıkçılık	birincil ekonomik faaliyet	doğal kaynağa dayalı meslek
	sanayi	ikincil ekonomik faaliyet	üretim ve teknoloji
	hizmet	üçüncül ekonomik faaliyet	kamusal ve mesleki yaşam
	turizm	hizmet alanı	kültür ve ekonomi
	meslek	çalışma yaşamı	ekonomik yurttaşlık
	ürün tasarımı	üretim süreci	girişimcilik
	AR-GE	bilgi üretimi	inovasyon
	inovasyon	yenileşim	ekonomik dönüşüm
	pazarlama	ekonomik süreç	ticarileştirme
	GZFT	risk analizi	stratejik karar alma
	çalışkanlık	değer	sorumlu üretim
	geri dönüşüm	çevresel duyarlılık	sürdürülebilir ekonomi
	Aynur Onur	kadın girişimci	kadın ekonomik özne
	Selda Hanım	kadın uzman	kadın kamusal temsil
	ulaşım	Teknolojik hareketlilik	Kültürel etkileşim
	iletişim	Bilgi aktarımı	Dijitalleşme ve kültür
	medya	Kitle iletişimi	Kültürel yayılım
	sosyal medya	Çevrim içi etkileşim	Dijital kültür
	popüler kültür	Tüketim ve benzeşme	Kültürel değişim
	millî kültür	Ortak değerler	Kültürel süreklilik
	küreselleşme	Dünya ölçeğinde yakınlaşma	Kültürel dönüşüm
	teelif	Fikrî emek koruması	Hak ve hukuk bilinci
	patent	Buluş koruması	Yenilik ve üretim
	tescil	Hukuki kayıt	Mülkiyet hakkı
	emek	Üretici çaba	Etik sorumluluk
	Filiz mühendis	Kadın teknik özne	Mesleki temsil
	Asım Bey	Yazar/yaratıcı özne	Fikrî hak arama

EK 3. 6. Sınıf Kitap Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	Kategori	Tema
	Türk Patent ve Marka Kurumu	Kurumsal koruma	Ekonomik gelişme

EK 4. 7. Sınıf Ders Kitabı Kod–Kategori–Tema Matrisi

Öğrenme Alanı	Kod / Tema	Kategori	Tema / Kodlar
Osmanlı Kültür ve Medeniyeti	kuruluş	Siyasal başlangıç	Devletleşme
	beylik	Siyasi örgütlenme	Kuruluştan devlete geçiş
	gaza/cihat	Meşruiyet söylemi	Fetih ideolojisi
	fetih	Askerî-siyasi genişleme	Egemenlik ve güç
	iskan	Nüfus ve yerleşim politikası	Toplumsal düzen kurma
	istimâlet	Hoşgörü ve bağlılık politikası	Çoğulcu yönetim
	millet sistemi	Dinî-toplumsal örgütlenme	Birlikte yaşama
	ticaret yolları	Ekonomik güç	Küresel değişim
	Rönesans/Reform	Avrupa merkezli dönüşüm	Bilimsel ve düşünsel değişim
	ıslahat	Kurumsal yenilenme	Modernleşme
	Tanzimat/İslahat	Hukuki düzenleme	Hak ve eşitlik söylemi
	mimari/sanat	Kültürel üretim	Kültürel miras
	Mimar Sinan	Erkek tarihsel otorite	Kamusal başarı
	imarethane	Sosyal yardım kurumu	Dayanışma kültürü
	kadın	Sınırlı görünürlük	Cinsiyet temsili
	erkek	Siyasi-askerî özne	Tarihsel aktörlük
	yerleşme	mekânsal tercih ve yaşam alanı	insan-çevre ilişkisi
	nüfus	demografik yapı	toplumsal dağılış
	göç	mekânsal hareketlilik	toplumsal değişim
İnsan ve Çevre	su kaynakları	doğal çevre unsuru	yerleşmeyi etkileyen faktörler
	iklim	doğal koşul	nüfus ve yerleşme dağılışı
	tarım	ekonomik faaliyet	üretim ve yerleşme ilişkisi
	sanayi	beşerî/ekonomik faktör	kentleşme ve göç

EK 4. 7. Sınıf Ders Kitabı Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod / Tema	Kategori	Tema / Kodlar
Bilim ve Teknolojinin Yolculuğu	turizm	ekonomik çekim alanı	nüfus hareketliliği
	eğitim	sosyal hizmet alanı	yerleşim tercihleri
	ulaşım	erişilebilirlik	mekânsal bağlantı
	seyahat özgürlüğü	temel hak	vatandaşlık ve hukuk
	yerleşme özgürlüğü	temel hak	anayasal güvence
	salgın/afet/savaş	olağanüstü durum	hakların sınırlandırılması
	kadın/kız	görünür fakat sınırlı temsil	toplumsal cinsiyet
	erkek/ağabey/baba	aile ve göç bağlamı	toplumsal cinsiyet
	yazı	bilginin kaydı	bilginin aktarımı
	sembol	tarih öncesi iletişim	kültürel bellek
	kil tablet	erken yazılı kayıt	tarihsel süreklilik
	dijital tablet	çağdaş bilgi teknolojisi	teknolojik dönüşüm
	bilim insanı	bilgi üreticisi özne	bilimsel miras
	gözlem	bilimsel yöntem	araştırma kültürü
	matbaa	bilginin çoğaltılması	bilginin demokratikleşmesi
	Gutenberg	teknolojik yenilik	Avrupa’da dönüşüm
	Copernicus	evren modeli	bilimsel paradigma değişimi
	Galileo	bilimsel mücadele	özgür düşünce ve baskı
	İbn Rüşd	akıl ve yorum	İslam düşünce mirası
	Antarktika bilim seferi	güncel bilimsel araştırma	küresel sorunlara bilimsel yaklaşım
	özgür düşünce	sorgulama ve ifade	bilimsel gelişme
	skolastik düşünce	dogmatik baskı	bilimsel engellenme
	kadın temsili	görünürlük sınırlılığı	toplumsal cinsiyet
Ekonomi ve Yaşam	toprak	üretim kaynağı	ekonomik yaşamın temeli
	tarım	geçim faaliyeti	üretim ve süreklilik
	tımar	toprak yönetimi	tarihsel ekonomik düzen

EK 4. 7. Sınıf Ders Kitabı Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod / Tema	Kategori	Tema / Kodlar
Demokrasi ve Vatandaşlık	iktâ	toprak tahsisi	Türk-İslam ekonomi geleneği
	vakıf	sosyal yardım kurumu	dayanışma kültürü
	STK	gönüllü örgütlenme	sosyal katılım
	üretim teknolojisi	makineleşme ve verimlilik	ekonomik dönüşüm
	robot teknolojisi	teknolojik üretim	dijitalleşen ekonomi
	meslek	çalışma yaşamı	gelecek rol beklentisi
	mesleki eğitim	nitelikli iş gücü	ekonomik kalkınma
	Ahîlik	meslek etiği	ahlaki ekonomi
	lonca	mesleki denetim	üretim düzeni
	e-ticaret	dijital tüketim	dijital ekonomi
	bilgisayar oyunu	dijital eğlence	gündelik yaşamın dijitalleşmesi
	demokrasi	yönetim biçimi	halk egemenliği
	halk egemenliği	siyasal meşruiyet	demokratik yönetim
	hukukun üstünlüğü	anayasal ilke	hukuk devleti
	eşitlik	temel hak ilkesi	demokratik yurttaşlık
	özgürlük	temel değer	insan hakları
	seçme ve seçilme	siyasal katılım	aktif yurttaşlık
	kurultay	danışma meclisi	Türk tarihindeki demokratik gelenek
	meşruiyet	anayasal yönetim	Osmanlı demokratikleşmesi
	TBMM	millî irade kurumu	cumhuriyetçi demokrasi
	cumhuriyet	yönetim biçimi	millî egemenlik
	Türk Medenî Kanunu	hukuki eşitlik düzenlemesi	kadın hakları ve aile hukuku
	kadınların siyasal hakları	seçme-seçilme hakkı	toplumsal cinsiyet eşitliği
	laiklik	din-devlet ayrımı	anayasal nitelik
	sosyal devlet	sosyal destek ve refah	sosyal yurttaşlık
	kadına yönelik şiddet	ayrımcılık ve hak ihlali	demokrasiye engel sorun

EK 4. 7. Sınıf Ders Kitabı Kod–Kategori–Tema Matrisi (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod / Tema	Kategori	Tema / Kodlar
	çocuk işçiliği	sosyal hak ihlali	demokratik yaşamın sınırlanması
	savaş ve göç	kriz ve hak ihlali	demokrasinin kırılganlığı
	ailede iş bölümü	gündelik demokratik pratik	demokrasinin yaşanması
	Küresel İş Birliği	Uluslararası ilişkiler	BM, UNESCO, UNICEF
	Ekonomik İlişkiler	Dış ticaret	ihracat, ithalat, yatırım
	Kültürel Çeşitlilik	Toplumsal algılar	önyargı, stereotip, hoşgörü
	Dünya Sorunları	Küresel riskler	çevre, göç, savaş
	Küresel Vatandaşlık	Evrensel değerler	insan hakları, dayanışma

EK 5. 5. Sınıf 1. Kitap Frekans Tabloları

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Birlikte Yaşamak	Grup/rol	28	18.7
	Hak/sorumluluk	24	16.0
	Kültür/saygı	22	14.7
	Aile/akrabalık/komşuluk	21	14.0
	Yardımlaşma/dayanışma/STK	27	18.0
	Kadın/kız görünürlüğü	7	4.6
	Erkek/baba/erkek çocuk görünürlüğü	8	5.3
	Diğer	13	8.7
	Göreceli konum/harita	26	18.1
	Doğal çevre	22	15.3
Evimiz Dünya	Beşerî çevre/değişim	20	13.9
	Afet/risk/tedbir	25	17.4
	Komşu devletler/uluslararası çevre	19	13.2
	Bağımsızlık sembolleri	12	8.3
	Kadın/erkek açık temsil	5	3.5
	Diğer	15	10.3
	Ortak/kültürel miras	29	17.1
	UNESCO/tarihî eser	23	13.5
	İlk yerleşimler	27	15.9
	Anadolu/Mezopotamya medeniyetleri	31	18.2
Ortak Mirasımız	Bilim/yazı/hukuk/şehirleşme	24	14.1
	Arkeoloji/kanıt	18	10.6
	Kadın/erkek açık temsil	5	2.9
	Diğer	13	7.7

EK 6. 5. Sınıf 2. Kitap Frekans Tabloları

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Yaşayan Demokrasimiz	Demokrasi/Cumhuriyet	34	18.9
	Hak ve özgürlük	28	15.6
	Sorumluluk	25	13.9
	Katılım	23	12.8
	Kurum/başvuru	20	11.1
	Etkin vatandaşlık	18	10.0
	Eşitlik/hukuk	16	8.9
	Kadın/erkek açık temsil	16	8.8
	Kaynak/tasarruf	30	20.0
Hayatımızdaki Ekonomi	Bütçe/planlama	25	16.7
	İhtiyaç/istek	22	14.7
	Ekonomik faaliyet	21	14.0
	Tüketim	18	12.0
	Sürdürülebilirlik	16	10.6
	Meslek/üretim	12	8.0
	Kadın/erkek açık temsil	6	4.0
	Teknoloji	32	23.7
	İletişim/dijitalleşme	24	17.8
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Bilinçli kullanım	22	16.3
	Sosyal medya/genel ağ	18	13.3
	Güvenlik/etik	17	12.6
	Toplumsal değişim	14	10.4
	Kadın/erkek açık temsil	8	5.9

EK 7. 6. Sınıf Frekans Tabloları

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Birlikte Yaşamak	Rol	28	17.5
	Grup	25	15.6
	Sorumluluk	22	13.7
	Kültür	19	11.8
	Aile	16	10.0
	Değer	15	9.3
	Hak	13	8.1
	Dayanışma	10	6.2
	Kadın/Kız	7	4.3
	Erkek/Baba	5	3.1
	Toplam	160	100
Evimiz Dünya	Coğrafi konum	24	16.8
	Harita/konum becerisi	20	14.0
	Doğal çevre	19	13.3
	Beşerî çevre	17	11.9
	Çevre koruma	15	10.5
	Türk dünyası	14	9.8
	İş birliği	12	8.4
	Kültür	10	7.0
	Ulaşım/ticaret	8	5.6
	Kadın/erkek açık temsil	4	2.7
	Toplam	143	100
Ortak Mirasımız	Devlet/yönetim	31	15.5
	Askerî mücadele	28	14.0
	Bilim/egitim	25	12.5
	Kültür/sanat	24	12.0
	Mimari eser	22	11.0
	Türk-İslam kimliği	21	10.5
	Hukuk/töre	17	8.5
	Ekonomi/ticaret	14	7.0
	Erkek tarihsel aktör	13	6.5
	Kadın tarihsel aktör	5	2.5

EK 7. 6. Sınıf Frekans Tabloları (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Yaşayan Demokrasimiz	Toplam	200	100
	Hak	31	17.2
	Sorumluluk	28	15.6
	Katılım	24	13.3
	Vatandaş/Vatandaşlık	22	12.2
	Demokrasi	18	10.0
	Toplumsal düzen	17	9.4
	Dijital/Dijitalleşme	15	8.3
	Eşitlik/Adalet	12	6.7
	Kadın/Anne/Kız	7	3.9
	Erkek/Baba/Erkek çocuk	6	3.3
	Toplam	180	100
	Kültür / kültürel etkileşim	36	20.0
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Teknoloji	24	13.3
	İletişim / medya	23	12.8
	Ulaşım	18	10.0
	Telif	17	9.4
	Patent	16	8.9
	Hak / sorumluluk	14	7.8
	Millî kültür / değer	13	7.2
	Sosyal medya / dijital kültür	11	6.1
	Kadın / kız / kadın meslek öznese	5	2.8
	Erkek / erkek meslek öznese	3	1.7
	Toplam	180	100

EK 8. 7. Sınıf Frekans Tabloları

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Toplumun Üyesiyim	İletişim	141	38.3
	Toplum/toplumsal	50	13.6
	Hak	46	12.5
	Bilgi	29	7.9
	Medya	22	6.0
	Sen dili	13	3.5
	Dinleme	12	3.3
	Empati	11	3.0
	Ben dili	10	2.7
	Özel hayat	9	2.4
	Kültür	9	2.4
	Özgürlük	8	2.2
	Sorumluluk	8	2.2
	Toplam	368	100
	Fetih	34	15.1
	Devlet/Osmanlı	32	14.2
Osmanlı Kültür ve Medeniyeti	Kültür ve sanat	27	12.0
	Islahat/yenilik	24	10.7
	Mimari/imar	21	9.3
	Millet sistemi/hoşgörü	18	8.0
	Ticaret ve ekonomi	17	7.6
	Bilimsel gelişme	15	6.7
	Hak/eşitlik/hukuk	13	5.8
	Erkek tarihsel aktör	12	5.3
	Dayanışma/yardımlaşma	9	4.0
	Kadın/kız temsili	3	1.3
	Toplam	225	100
İnsan ve Çevre	Nüfus	179	22.2
	Su / su kaynakları	128	15.9
	Göç	110	13.7
	Yerleşme	99	12.3
	Çevre	43	5.3

EK 8. 7. Sınıf Frekans Tabloları (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Bilim Teknolojinin Yolculuğu	Tarım	35	4.3
	Doğal faktör	23	2.9
	Seyahat	22	2.7
	İklim	21	2.6
	Eğitim	20	2.5
	Hak	19	2.4
	Sanayi	18	2.2
	Özgürlük	17	2.1
	Ticaret	15	1.9
	Ulaşım	14	1.7
	Turizm	12	1.5
	Toplumsal göstergeleri	25	3.1
	Toplam	805	100
	Bilgi	34	17.0
	Bilim/Bilimsel	31	15.5
	Yazı/Kayıt	24	12.0
	Teknoloji	21	10.5
	Matbaa/Kitap	18	9.0
	Özgür düşünce	17	8.5
	Bilim insanı/Bilgin	16	8.0
	Araştırma/Gözlem	13	6.5
Ekonomi ve Yaşam	İcat/Buluş	12	6.0
	Kadın/Kız	3	1.5
	Erkek/Bilgin	11	5.5
	Toplam	200	100
	Toprak	38	14.6
	Üretim teknolojisi	34	13.1
	Meslek	31	11.9
	Yardımlaşma/dayanışma	28	10.8
	Dijitalleşme	26	10.0
	STK/vakıf	21	8.1
	Mesleki eğitim	20	7.7

EK 8. 7. Sınıf Frekans Tabloları (Devamı).

Öğrenme Alanı	Kod	f	%
Demokrasi ve Vatandaşlık	Verimlilik/kalkınma	18	6.9
	Çevre sorunu	14	5.4
	Kadın/kız temsili	11	4.2
	Erkek/erkek meslek temsili	10	3.8
	Tüketim/e-ticaret	9	3.5
	Toplam	260	100
	Demokrasi/demokratik	42	16.2
	Hak/insan hakları	31	11.9
	Eşitlik	27	10.4
	Seçme-seçilme/katılım	24	9.2
	Cumhuriyet/millî egemenlik	23	8.8
	Anayasa/hukuk devleti	22	8.5
	Atatürk/TBMM	20	7.7
	Özgürlük	18	6.9
	Sosyal devlet/destek	15	5.8
	Kadın/kadın hakları	14	5.4
	Ayrımcılık/şiddet	13	5.0
	Savaş/göç/kriz	11	4.2
	Toplam	260	100

EK 9. Fairclough Eleştirel Söylem Analizi Örnekleri

Metinsel/Görsel Kanıt	İlk Kod	Kategori	Geçici Tema	Fairclough Boyutu
Kadınlar da mühendis olabilir.	İzin verici eşitlik söylemi	Eşitlik söylemi	Toplumsal cinsiyet eşitlik	ve Metin
Erkek yönetici – kadın sekreter görseli	Mesleki rol ayrımı	Meslek temsilleri	Kamusal temsilleri	alan Metin
Anne ev işlerinde babaya yardım eder.	Bakım emeğinin kadınlashması	Aile içi rol dağılımı	Aile toplumsal cinsiyet rolleri	ve Metin
Kadının yalnızca anne ve öğretmen olarak temsil edilmesi	Temsil daraltılması	Kadın temsilleri	Toplumsal cinsiyet temsilleri	Metin
Programda eşitlik vurgusu bulunmasına rağmen kitapta geleneksel rol kalıplarının yer alması	Program–kitap çelişkisi	Söylemsel tutarsızlık	Program–kitap ilişkisi	Söylemsel Pratik
Kadınlar toplum hayatına katılmalıdır.	Katılım çağrısı	Kamusal katılım söylemi	Toplumsal katılım temsilleri	Metin
Erkek bilim insanlarının yer alması, kadın bilim insanlarının görünmemesi	Görünmezleştirme	Kamusal temsil eksikliği	Toplumsal cinsiyet temsilleri	Metin
Aile toplumun temelidir.	Aile merkezli söylem	Toplumsal düzen anlayışı	Aile yurttaşlık söylemi	ve Toplumsal Pratik
Erkek figürün karar veren, kadın figürün destekleyen konumda sunulması	Fail farklılaşması	Karar rolleri	İktidar ve temsil ilişkileri	Metin

EK 9. Fairclough Eleştirel Söylem Analizi Örnekleri (Devamı).

Metinsel/Görsel Kanıt	İlk Kod	Kategori	Geçici Tema	Fairclough Boyutu
Programda eşitlik değerine yer verilmesine rağmen içerikte sınırlı kadın temsili bulunması	Söylemsel uyumsuzluk	Değer–uygulama ilişkisi	Program–kitap ilişkisi	Söylemsel Pratik
Hak temelli dil yerine görev ve sorumluluk vurgusunun öne çıkması	Görev merkezli yurttaşlık	Yurttaşlık anlayışı	Yurttaşlık söylemi	Toplumsal Pratik
Erkek lider figürlerinin yoğun biçimde yer alması	Liderlik temsili	Tarihsel temsil örüntüleri	Yurttaşlık ve liderlik söylemi	Toplumsal Pratik

EK 10. Ders Kitaplarına İlişkin Görsel Kanıt Bağlantıları

Sınıf / kitap	Öğrenme alanı	İlgili görsel kanıt	Bulgularla bağlantı
5. sınıf 1. kitap	Birlikte Yaşamak	Resim 1–2	Kız ve erkek öğrencilerin birlikte oyun, sınıf ve grup çalışması bağlamında temsil edilmesi; karma ve gündelik sosyal yaşam temsili.
5. sınıf 2. kitap	Yaşayan Demokrasimiz	Resim 3–16	Demokrasi, katılım, sınıf kuralları, dilekçe, kamu kurumu ve yurttaşlık temsilleri.
	Hayatımızdaki Ekonomi	Resim 17–18	Üretim, tüketim, tasarruf, ekonomik yaşam ve gündelik sorumluluk temsilleri.
6. sınıf 1. kitap	Birlikte Yaşamak	Resim 19–22	Akran ilişkileri, sosyal yaşam, birlikte öğrenme ve toplumsal rol temsilleri.
	Ortak Mirasımız	Resim 23	Kültürel miras ve tarihsel-kültürel aktarım temsili.
6. sınıf 2. kitap	Yaşayan Demokrasimiz	Resim 24–27	Demokratik katılım, hak, sorumluluk ve yurttaşlık temsilleri.
	Hayatımızdaki Ekonomi	Resim 28	Ekonomik yaşam, üretim-tüketim ve toplumsal sorumluluk temsili.
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Resim 29	Teknoloji kullanımı, dijital ortam ve bilimsel-sosyal gelişme temsili.
7. sınıf kitabı	Toplumsal Üyesiyim	Resim 30	İletişim, sosyal etkileşim, öğrenci ve akran ilişkileri bağlamındaki temsil.
	Osmanlı Kültür ve Medeniyeti	Resim 31	Tarihsel miras, mimari ve medeniyet aktarımı; kadın görünürlüğünün sınırlılığına ilişkin görsel bağlam.
	İnsan ve Çevre	Resim 32	Çevre, nüfus, mekân ve doğa-insan ilişkisine ilişkin görsel temsil.
7. sınıf kitabı	Ekonomi ve Yaşam	Resim 33	Ekonomik faaliyet, üretim ve toplumsal yaşam bağlantısı.
	Demokrasi ve Vatandaşlık	Resim 34–39	Millî egemenlik, siyasal katılım, kadınların kamusal ve siyasal görünürlüğü, Gül Esin örneği ve vatandaşlık temsilleri.
	Dünyadaki Yerimiz	Resim 40	Küresel konum, dış dünya, mekânsal ve yurttaşlık bağlamı temsil.

Not. Bu tablo, beşinci alt problem kapsamında verilen görsel temsil, toplumsal cinsiyet rolleri, kamusal/özel alan ve vatandaşlık bulgularının ek görseller bölümündeki kanıt numaralarıyla izlenebilirliğini sağlamak amacıyla eklenmiştir.

EK 11. İntihal Raporu

E. BASKI.docx			
ORJİNALLİK RAPORU			
% 7 BENZERLİK ENDEKSİ	% 5 İNTERNET KAYNAKLARI	% 5 YAYINLAR	% 2 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı		%1
2	www.ozguryayinlari.com İnternet Kaynağı		<%1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı		<%1
4	cdn.rimaracademy.com İnternet Kaynağı		<%1
5	depo.pegem.net İnternet Kaynağı		<%1
6	Uçar, Abdullah. "Küresel Ölçekli Konuların Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımalarının İncelenmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2023 Yayın		<%1
7	ailehukuku.net İnternet Kaynağı		<%1
8	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı		<%1
9	usbes.congress.gen.tr İnternet Kaynağı		<%1
10	www.researchgate.net İnternet Kaynağı		<%1
11	johschool.com İnternet Kaynağı		<%1
12	dokumen.pub İnternet Kaynağı		<%1
13	www.istanbulbarosu.org.tr İnternet Kaynağı		<%1
14	sosbilder.org İnternet Kaynağı		<%1
	openaccess.ahievran.edu.tr		

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Merve Nur CEYHAN	
Eğitim Bilgiler	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	