



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET
ROLLERİ TUTUMLARINA ETKİSİ

Erdem TÜFEKÇİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ÇOCUKLARIN VE ANNELERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET
ROLLERİ TUTUMLARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF CHILDREN PICTURE STORY BOOKS ON CHILDREN'S AND
MOTHER'S GENDER ROLE ATTITUDES

Erdem TÜFEKÇİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Erdem T¼FEKCI'nin hazırladığı "Resimli ¼y¼k¼ Kitaplarının ¼ocukların ve Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumlarına Etkisi" başlıklı bu ¼alıřma j¼rimiz tarafından **İlk¼đretim Ana Bilim Dalı, Okul ¼ncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. ¼mit DENİZ

J¼ri ¼yesi (Danışman)

Prof. Dr. M¼beccel Sara
G¼NEN

J¼ri ¼yesi

Doç. Dr. Mine Canan
DURMUŞOğLU

J¼ri ¼yesi

Doç. Dr. Aysel ¼OBAN

J¼ri ¼yesi

Prof. Dr. Neslihan G¼NEY
KARAMAN

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 09 / 06 / 2022 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Resimli öykü kitaplarındaki eşitlikçi veya alternatif toplumsal cinsiyet rolleri temsillerinin çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, annelerinin ise toplumsal cinsiyet rolleri tutumları üzerindeki etkisini anlama amacındaki bu çalışma, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 17 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere 60-72 aylık çocuklar ve anneleri ile yarı deneysel bir araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreçte, toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içermeyen resimli öykü kitapları çocuklara kendi anneleri tarafından 30 paylaşımlı kitap okuma etkinliği esnasında okunmuş, deneysel süreç hem çocuklar hem de anneleri bakımından ön test, son test ve kalıcılık testleri üzerinden değerlendirilmiş, bu değerlendirmede çocuklara Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı, annelere ise Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çocukların yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını, çocukların sahip oldukları kalıp yargıların annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarından ziyade gündelik yaşam pratikleri ile paralellik gösterdiğini, resimli öykü kitaplarındaki eşitlikçi veya alternatif toplumsal cinsiyet rolleri temsillerinin deney grubundaki çocukların toplumsal cinsiyet algıları üzerinde pozitif etkisinin olduğunu ve deney grubundaki çocukların kalıp yargılarının kendi ön testlerine ve kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha cinsiyet eşitlikçi olma yönünde bir değişime uğradıklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: resimli öykü kitapları, paylaşımlı kitap okuma, toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolleri tutumları, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları

Abstract

This study, which aimed to understand the effect of egalitarian or alternative gender role representations in picture storybooks on children's gender stereotypes and their mothers' gender role attitudes, was conducted in a quasi-experimental study with 17 children in the experimental group and 18 children in the control group at the age of 60-72 months, and their mothers. In the experimental process, children picture story books that do not contain gender stereotypes were read to the children by their mothers within 30 shared book reading activities and the experimental process was evaluated for both children and their mothers through pre-tests, post-tests and stability tests. Gender Stereotypes Assessment Tool was applied to children and Gender Roles Attitude Scale was applied to the mothers. The findings of the study show that children have a high level of gender stereotypes, those stereotypes of children show parallelism with their daily life practices rather than their mothers' gender role attitudes, the egalitarian or alternative gender roles representations of children picture storybooks affect the gender perceptions of the children in the experimental group in a positive way and the stereotypes of the children in the experimental group have changed towards being more gender egalitarian compared to their own pre-tests and children in the control group.

Keywords: children's picture story books, shared book reading, gender, gender roles attitudes, gender stereotypes.

Teşekkür

Doktora tez çalışmamın tüm aşamalarında engin bilgi birikimi ve deneyimi ile yolumu aydınlatan, vermiş olduğu destek ile ümitsizliğe ve yılgınlığa kapılmama izin vermeyen, prensiplerinden ödün vermeyen mesleki duruşu ve en az mesleki nitelikleri kadar etkileyici insani yönleriyle de kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam ve Tez Danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen'e,

Tez çalışmama gösterdiği alaka ve ayırmış olduğu zaman ile beni ve çalışmamı onurlandırıp, sunduğu yaratıcı çözüm yolları ile ufkumu açan değerli hocam Prof. Dr. Ümit Deniz'e,

Çalışmamın şekillenmesinde kıymetli görüşler ve eleştirileri ile zihnimi ve yolumu berraklaştıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız'a ve Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın analizinde desteklerini esirgemeyen hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Sami Pektaş ve Dr. Öğr. Üyesi Burak Doğruyol'a, çalışmamın çeşitli aşamalarında mesleki becerileri ve dostluklarıyla bana destek olan arkadaşlarım Ayşegül Kaya Ustaoglu, Elif Demirayak Çavdar ve Tanay Evliya'ya ve çalışmama gönüllü katılım göstererek bu yolda benimle birlikte zaman ve emek harcayan çocuklar ile annelerine teşekkürü borç bilirim.

Araştırmam henüz bir toz bulutu bile değil iken çalışma konumla ilgili beni cesaretlendiren ve son ana kadar çalışmama ve bana güvenini hiçbir zaman kaybetmeyen hocam Prof. Dr. Haldun Güllalp'e, çalışmamın dört yanının toza dumana bulandığı ve hatta üzerini örümcek ağlarının sardığı tüm zor zamanlarda benimle birlikte o tozun içine girmekten imtina etmeyen dostlarım Burcu Ateş ve Dr. Öğr. Üyesi Berna Aytaç'a varlıkları ve yoldaşlıkları için şükranlarımı sunarım.

Maddi ve manevi tüm imkanlarını seferber edip benim için imkansızlıkları mümkün kıldıkları ve hem başarılarımda hem de başarısızlıklarımda hep aynı gururla yanımda oldukları için anne ve babama ise minnettarım.

Çocukluk kahramanlarım

Babaannem ve Dedem'e...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Toplumsal Cinsiyet.....	10
Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet.....	43
Çocuk, Medya ve Toplumsal Cinsiyet.....	70
İlgili Araştırmalar.....	100
Bölüm 3 Yöntem.....	110
Araştırmanın Türü.....	110
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar.....	110
Veri Toplama Süreci.....	111
Veri Toplama Araçları.....	119
Verilerin Analizi.....	122
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	125

Bulgular.....	125
Yorumlar ve Tartışma.....	195
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	212
Sonuç.....	212
Öneriler	216
Kaynaklar	219
EK-A: Resimli Öykü Kitapları Yayım Özellikleri Formu.....	ccl
EK-B: Çocuklar ve Aileleri Hakkında Demografik Bilgi Formu	ccli
EK-C: Araştırmada Kullanılan Kitap ve Soru Örnekleri.....	ccliii
EK-Ç: Araştırmada Kullanılan Resimli Öykü Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Rollerini Temsilleri.....	ccliv
EK- D: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cclviii
EK E: Etik Beyanı	cclix
EK F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	cclx
EK G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cclxi
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cclxii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Arasındaki Farklar</i>	11
Tablo 2 <i>6-18 Yaş Arasındaki Çocukların Medya Araçlarını Kullanımı ve Süreleri (RTÜK,2013)</i>	74
Tablo 3 <i>Çocukların Medya Araçlarını Kullanmaya Başlama Yaşları (Gündoğdu, 2016)</i>	75
Tablo 4 <i>Çalışmada Kullanılan Kitapların Yayım Özellikleri</i>	112
Tablo 5 <i>Veri Toplama Araçları</i>	119
Tablo 6 <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 7 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri</i>	125
Tablo 8 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerine Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri</i>	128
Tablo 9	133
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	133
Tablo 10	136
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	136
Tablo 11	140
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	140
Tablo 12 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	143
Tablo 13	145
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	145

Tablo 14	150
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	
Tablo 15	156
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	
Tablo 16	<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>
Tablo 17	165
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	
Tablo 18	170
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	
Tablo 19	176
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>	
Tablo 20	<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Kalıcılık Testinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri</i>
Tablo 21	187
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	
Tablo 22	189
<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	

Tablo 23	190
<i>Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	190
Tablo 24	192
<i>Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	192
Tablo 25	194
<i>Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	194

Şekiller Dizini

Şekil 1. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	134
Şekil 2. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	138
Şekil 3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	141
Şekil 4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları.</i>	144
Şekil 5. <i>Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	147
Şekil 6. <i>Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	148
Şekil 7. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	149
Şekil 8. <i>Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	152
Şekil 9. <i>Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	154
Şekil 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	155
Şekil 11. <i>Deney Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	157
Şekil 12. <i>Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	159
Şekil 13. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	160
Şekil 14. <i>Deney Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	162
Şekil 15. <i>Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	163
Şekil 16. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	164

Şekil 17. <i>Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	166
Şekil 18. <i>Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	168
Şekil 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	169
Şekil 20. <i>Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	172
Şekil 21. <i>Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	174
Şekil 22. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	175
Şekil 23. <i>Deney Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	178
Şekil 24. <i>Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	179
Şekil 25. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	180
Şekil 26. <i>Deney Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	182
Şekil 27. <i>Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	184
Şekil 28. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları</i>	185

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CEDAW: The Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women
(Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş
Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler
Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Cinsiyet “doğuştan gelen ve üreme sırasında bireyleri dişi ve erkek olarak ayırt eden özelliiktir” (Atay, 2011; 59). Toplumsal cinsiyet ise, erkek ve kadın arasındaki kültürel farklılaşımı işaret eden ve doğayla ilgisi bulunmayan bir kavramlaştırmadır (Mutlu, 2004; 279). Lips’e (1988) göre toplumlar toplumsal cinsiyeti kadınlık ve erkekliğe dair kültürel beklentilerini tanımlamak için kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda bireylerin toplumsal yaşam içerisinde cinsiyetlerine göre çizilmiş sınırlar çerçevesinde belirli duygu, tutum ve davranışları benimsemeleri beklenmektedir.

Toplumsal cinsiyetin geleneksel tutumlarla ve kalıp yargılı biçimde ele alınmasının bir sonucu olarak hemen hemen her toplumda bireysel ve toplumsal boyutlarda önemli problemler deneyimlenmektedir. Cinsiyetler arası ayrımcılık nedeniyle kadın ve erkek arasında okuryazarlık, eğitim süresinde farklılıklar, eğitim alınan alanların cinsiyete göre sınırlandırılması (Eitzen & Baca Zinn, 2003; 243), dünyada okuma yazma bilmeyenlerin %62’sini kadınlar ve kız çocuklarının oluşturması (UNESCO, 2016), ilerleyen yaşlar ve eğitim kademeleriyle birlikte kadın ve erkeğin eğitime devam etme oranları arasındaki uçurumun artması (UNICEF, 2022; Özsoy, 2004), eğitimlerine devam edebilseler bile kadınların iş hayatında farklı iş kollarında çalışmak zorunda kalması ve üst düzey pozisyonlara yükselmekte sosyal engeller ve ev içi iş yükü nedeniyle zorlanmaları (Philips, 1991; 85-86) en yaygın ve en bilinen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cinsiyet eşitsizliği sosyal yaşamda ise kadına yönelik olarak ortaya konulan davranış kısıtlılığı, giyim kısıtlaması, cinsiyetçi dil ve kendini ifade zorlukları şeklinde sınırlamalarla kendisini göstermektedir (Henslin, 2003; 288). Lips’e (1988) göre, birçok kültürde toplum içinde kadınlar ve erkekler arasında hiyerarşik bir yapı olmasının ve

genellikle erkeklerin kadınlar üzerindeki baskın tarafı oluşturmasının sebebi toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılardır.

Açıkça görülmektedir ki, toplumsal cinsiyet, cinsiyetçi ve kalıp yargılı biçimde deneyimlendiğinde, toplumlar için köklü sorunlar üreten ve bireyler üzerinde yıkıcı sonuçlara sebebiyet verebilen problemlerle dolu bir toplumsal olgudur.

Buna karşılık, çoğunlukla toplumlar cinsiyete ilişkin kalıp yargılarını sürdürme isteğindedirler çünkü bu yargıları haklı çıkararak örnekler yine aynı yapının sonucu olarak o toplumda gözlemlenmektedir (Lips, 1988). Bireyler içine doğdukları yapılanmış bir toplumsal düzenin onlara sunduğu bilgiyi içselleştirir, simgesel kurumlar aracılığıyla dışsallaştırarak öğrendiği bilgiyi yaşatır, değiştirir ve sonraki kuşaklara aktarırlar (Yıldız, 2014; 120).

Bu noktada çocukluk dönemi, özellikle de erken çocukluk çağları gerek hızlı bir öğrenme ve gelişim potansiyeli barındırması, gerek dışsal etkenlerden kolaylıkla etkilenebilirliği ile toplumsal cinsiyetin inşası ve yeniden üretiminde önemli ve hassas bir halkaya işaret etmektedir. Nitekim çok sayıda araştırma ve kuramsal yaklaşım, toplumsal cinsiyetin bireylerdeki inşa sürecinin çocukların cinsiyet kazanma ve toplumsallaşma süreçleriyle birlikte başladığını ve çocuğun toplumsallaşma düzeyinin ve deneyiminin artmasıyla git gide güçlenerek kalıcı hale geldiğini öne sürmektedir.

Çocuklarda cinsiyet kazanma süreci iki buçuk yaşları civarında çocukların kız, erkek gibi farklı kavramlarının varlığını fark etmeleri ile başlar, çocuklar üç yaşlarında kendi cinsiyetlerinin ne şekilde adlandırıldığını bilmektedirler ve beş – altı yaş civarında biyolojik cinsiyet kimlikleri kalıcılık kazanmaktadır (Akt. Aydoğan; Ed. Aral & Duman, 2009; 206). Çocuğun sosyo-kültürel davranışlarındaki cinsiyet kalıp yargıları ise yine yaklaşık beş yaş civarında görülmeye başlamakta ve beş ile sekiz yaşlar arasında hızla artan bir seyir göstermektedir (Baran, 1995).

Tutumların kendilik algımız, deneyimlerimiz, yargılayıcı değerlendirmeler ve çevreden alınan geri bildirimler ile mizacımız gibi içsel ve dışsal motivasyonlar çerçevesinde oldukça karmaşık bir süreçte biçimlendiği bilinmektedir (Myers, 2013; 135-140). Bu bağlamda, çocukların toplumsal cinsiyet tutumları edinmeleri ve belirli kalıp yargıları benimsemeleri üzerinde içsel ve dışsal birçok faktör etkili olmaktadır.

Özerkan'a (2008) göre çocuklar cinsiyet rolleriyle ilgili bilgileri aile, yakın çevre, komşular, akrabalar gibi toplumsallaşma ajanları aracılığıyla doğal bir zaman sürecinde edinirler. Çocuğun toplumsallaşma ve cinsiyet kazanma süreçlerinde başat rol oynayan aile, akranlar, okul, medya gibi toplumsal unsurların tamamının belirli düzeylerde etkili olduğu düşünülmektedir (Bayhan, 2012; 156-157). Bu toplumsal aktörlerin her biri kendi anlayışı ve doğrusu çerçevesinde çocuğa toplumsal cinsiyetlere ilişkin çeşitli gözlem olanakları ve deneyimler sunarlar (Elkin, 1995; 65). Cinsiyet temelli bir dünyada bu unsurların çoğunun çocuklara geleneksel cinsiyetçi bir anlayışla yoğun biçimde toplumsal cinsiyet kalıp yargısı sunduğu tahmin edilmektedir.

Bu unsurlar arasında ev ve aile yaşamı toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erken yaşta edinilmesinde en etkili unsur kabul edilir (Bayhan, 2012; 157). Çocuklara aile çevrelerinden aktarılan değerlerin ve sunulan modellerin toplumsal cinsiyetler bağlamında genellikle geleneksel tutumlarla şekillendirilmiş oldukları bilinmektedir (Dökmen, 2009; 21).

Toplumsallaşma ajanlarından medya ise dolaylı bir toplumsallaşma aracı olmasına rağmen, eş zamanlı yaygınlığı nedeniyle mesajlarının etki düzeyi oldukça yüksek kabul edilmektedir (Ed. İnceoğlu & Akıner, 2008; 50). Çocuklar toplumsal cinsiyetler hakkında belirli anlamları üreten bu kültürel dünya temsillerinin yanına diğer bağlamlardan edindikleri anlayışları da ekleyerek kendileri için mantıklı bir çerçeve oluşturmaktadırlar (Jackson, 2007; 61).

Medyanın çocuğun öğrenme sürecinde oldukça etkili bir araç olduğu bilinmektedir (Çelik, 2008;28). Ancak aynı medyanın oldukça yüksek bir etkileycilikle toplumsal normları yeniden ürettiği, doğrudan veya dolaylı mesajlarla izleyiciyi manipüle ederek toplumsal

hayattaki pratikleri normalleştirme yönünde bir işlev gördüğü de bilinmektedir (Erdoğan, 2005; 315). Nitekim çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rolleri temsillerini analiz eden çoğu çalışma çocuklara yönelik medya ürünlerinin hemen hepsinde olduğu gibi resimli çocuk kitaplarının da toplumsal cinsiyet rollerini toplumdaki geleneksel tutum ve anlayışla yeniden üretip çocuklara sunduğunu kanıtlamaktadır (Quinn, 2009; Hata, 2014; Topal, 2012; Gümüšođlu, 2016).

Öte yandan çocuk kitapları iki katmanlı bir nitelik göstermektedir. Çocuk kitaplarının okuyucusu hem çocuklar hem de yetişkinlerdir (Şirin, 2007; 41). Küçük yaşlarda çocuk kendi başına okuyamayacağı için kitaplarla ilişkisini kendisine kitap okuyan yetişkinler aracılığıyla yapar (Bilgin, 2011, Akt. Gönen vd., 2016; 725). Bu bağlamda çocuğa kitapları okuyan yetişkinler de (anne, baba, öğretmen vs.) resimli öykü kitapları ile belirli bir ilişki kurarlar ve çocuklara kitaplardaki yazılı ya da görsel temsiller aracılığıyla aktarılan mesajları seçmek, filtrelemek, yeniden biçimlendirmek anlamında belirli bir rol üstlenir ve medya içeriğinin çocuk tarafından algılanma sürecinde dolaylı biçimde bir kez daha kendi tutum ve davranışları ile etkili olurlar.

Bu bilgiler ışığında bakıldığında toplumsal cinsiyete ilişkin tutum ve kalıp yargıların erken çocukluk döneminde şekillendiğinden emin olsak dahi, toplumsal araçların çoğunun benzeri nitelikte içerikler sunduğu bir tabloda toplumsal cinsiyetin erken yaşlardaki inşasını oluşturan bu karmaşık sürecin gerçek anlamda nasıl işlediğini, aile ve medya unsurları bir arada ele alındığında çocukların tutum ve kalıp yargılarının biçimlenmesinde hangisinin etkili olduğunu tespit etmek ve çocuk üzerinde etkili olan unsur veya unsurların etki düzeylerini anlamak oldukça güçtür ve konuyla ilgili detaylı çalışmalar yapmayı gerektirmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak üretilen cinsiyet eşitlikçi veya alternatif cinsiyet rolleri temsilleri içeren resimli öykü

kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet rolleri kalıp yargıları üzerindeki etkisini, aynı kitapların paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri aracılığıyla deneysel sürece dahil olan annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları üzerindeki etkisi ile karşılaştırmalı biçimde değerlendirme amacındadır.

Ailenin de medyanın da çocuğun toplumsal cinsiyet tutum ve kalıp yargıları üzerinde belirli bir etkisinin olduğu tartışmasıdır. “Aile toplumsal normların ilk öğrenildiği yerdir” (Sayın, 1990; Akt. Erkan;3). Cooley ‘önemli başkalarının’ davranışlarının yansımaları ‘ayna benlik’ olarak adlandırır. Buna göre çocuk kendisine sunulan davranış kalıpları içinde davranır ve diğerlerinin onun davranışlarına verdikleri tepkiyi çocuk sonraki davranışları için rehber olarak alır (Elkin, 1995; 51). Özellikle erken çocukluk döneminde ailenin özellikle de bakım veren kişinin (bu çoğunlukla anne olmaktadır) çocuğun üzerinde özel ve güçlü bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Chodorow (2004) erken dönemde özellikle anne-çocuk ilişkisinin cinsiyet kimliği gelişiminde kilit bir rolü olduğu görüşündedir (Unger ve Crawford, 1992).

Çocukların tüm gelişim dönemlerinde yetişkin modelleri taklit ettiği bilinmektedir (MacNaughton ve Williams, 2004; 128). Buna karşılık, “Çocuğun gelişimi ve eğitiminde yetişkinin etkisi gün geçtikçe azalmaktadır” (Erdoğan, 2005; 765). “Artık iletişim araçlarının insanlar tarafından kullanıldığı dünyanın hiçbir yerinde aileler, çocuklarının eğitiminde okul öncesi dönemde bile tek başlarına etkili değildirlir” (Oktay, 2010; 223-224). Çünkü artık medya çocuklara gerçek hayattaki yetişkin modellerden daha çekici ve etkileyici modeller sunmaktadır (Ertürk, 2011;67). Genel tanımıyla medyada bir olgu, olay, imge, değer ve benzeri herhangi bir gerçekliğin izleyiciye sunulmak üzere yeniden üretilmesi, o olgunun ‘medyada temsili’ olarak adlandırılır (Varol, 2014; 304). Medya temsilleri özellikle çocuklar için gerçek hayattaki modellerden daha cezbedici ve ikna edici olabilmektedir.

Bu bağlamda çalışma çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarından ve aynı medya içeriğinden etkilenme düzeylerinden bağımsız bir biçimde resimli öykü kitaplarındaki eşitlikçi ve alternatif toplumsal cinsiyet

rolleri temsillerinden etkilenebileceklerini ve medya aracılığıyla çocukların kalıp yargılarını azaltmak veya ortadan kaldırmanın mümkün olabileceğini ortaya koyma amacındadır.

Öte yandan, paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin bir katılımcısı olarak annelerin de resimli öykü kitaplarındaki eşitlikçi veya alternatif toplumsal cinsiyet temsillerinden belirli düzeyde etkilenmesi olasıdır. Tartışmasız ki medya her yaş ve kesimden birey üzerinde belirli düzeyde etkilidir. “Günümüzde kitle iletişim araçları günlük yaşam pratiklerine daha fazla müdahale etmekte, tüm toplumsal ilişkileri etkilemekte, yönlendirmektedir” (Kaya, 2009; 9). “Medyada gösterilen karakterlerin ırkı, cinsiyeti ve sınıfı; bu karakterlerin sundukları veya ima ettikleri temsiller, çocukların ve yetişkinlerin kendi gruplarına ve dış gruplara bakışına doğrudan katkıda bulunmaktadır” (Yetim & Yetim; Ed. İnceoğlu & Akıner, 2008; 97). Bu çerçevede hedef kitlesinde olmasa bile resimli çocuk kitaplarındaki cinsiyet rolleri temsillerinin hem çocuk hem de anne üzerinde belirli bir etkisinin olması beklenmektedir.

Öte taraftan, çocuk okuyucu/izleyici profilinin yetişkin muadillerinden farklı yollarla katılım gösterdikleri ve bilgi edindikleri düşünülmektedir (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009,13). Okul öncesi dönemde çocuklarının somut ve görsel öğrenmeye yetişkinlere oranla daha yatkın oldukları bilinmektedir (Güneş ve Erkan, 2017; 13-14). Hall’un ‘Kodlama, Kod Açma’ (Encoding – Decoding) modeli de aynı medya içeriğinin farklı izleyici kitlesi tarafından farklı biçimlerde okunabileceğini (Tanrıöver; Ed. İnceoğlu & Akıner, 2008;61) çünkü hedef kitlede yer alan bireyin cinsiyet, yaş, etnik köken, sınıf vb. kimliğine içkin unsurlarında etkisinde olarak her bireyin kendisine has bir algılama biçimi ile sürece dahil olduğunu bize söylemektedir (Hall, 2005). Dahası gerek bireyler arası iletişim gerekse kitle iletişimi ‘proactive’ olarak tanımlanır, yani iletişimde iletişime geçme sürecinin öncesiyle birlikte kurulan bir ilişki söz konusudur (Erdoğan, 2005; 57).

Bu nedenlerle çalışma toplumsal cinsiyet tutum ve kalıp yargıları yerleşik ve köklü bir yetişkin ile toplumsallaşma sürecine henüz adım atmış olan bir okul öncesi çocuğunun

toplumsal cinsiyet konusunda günlük yaşam pratiklerinden farklı ya da onlara zıt medya temsillerden farklı düzeylerde etkilenebileceğini ortaya koyma amacındadır.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışma herşeyde önce erken yaştaki çocukların toplumsal cinsiyet algısını inşa sürecinde etkili toplumsal unsurlardan olan medyanın çocuğun toplumsal cinsiyet kalıp yargıları üzerindeki etki gücünü anlamamıza fayda sağlamaktadır. Bu yolla resimli öykü kitaplarının erken yaştaki çocukların yeni kavramlar öğrenmesi ve yeni deneyimler yaşamasındaki rolünü ve toplumsal cinsiyetin kısır döngüsünü aşmakta medya ve resimli öykü kitaplarının erken yaştaki çocuklar üzerinde ne derece etkili araçlar olduğunu gözler önüne serecektir.

Ayrıca çalışma, toplumsal cinsiyet rolleri tutumları gibi katı biçimde yapılandırılmış sosyal bir olgu söz konusu olduğunda, aynı medya içeriğinin yaşa bağlı olarak farklılaşan iki ayrı izleyici/okuyucu kitlesi üzerindeki etkisini bir arada görmemize imkan sunacaktır.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın yanıt aradığı temel soru:

'Resimli öykü kitaplarındaki eşitlikçi veya alternatif toplumsal cinsiyet rolleri temsilleri çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ve annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları üzerinde etkili midir?' sorusudur.

Alt Problemler

Çalışma, genel amacı çerçevesinde ortaya koyduğu probleme, aşağıda yer alan alt sorular aracılığıyla yanıt vermeye çalışacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu annelerin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık puanları ile annelerinin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu çocuklar ile annelerinin niteliklerinin eş değer olduğu,

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu çocuklar ve annelerinin ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin annelerin ifadelerine dayanan verilerin doğru olduğu,

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu çocuklar ile annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri kalıp yargılarına etki eden diğer unsurların araştırma süresince değişime uğramadığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ilinde ikamet eden 60-72 aylık 17 deney grubu, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 35 çocuk ve annesi ile sınırlıdır.

Araştırmada deneysel süreç 'Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargıları Ölçme Aracı' kullanılarak uzman görüşü ile tespit edilmiş 30 toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içermeyen resimli öykü kitabının deney grubundaki çocuklara anneleri tarafından paylaşımlı şekilde okunması etkinlikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Resimli Öykü Kitapları (Children's Picture Story Books): Resimli kitaplar 0-8 yaş çocuklarının gelişimine katkıda bulunmak, onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için hazırlanan, çocukların ilk karşılaştıkları kitaplardır (Uzuner Yurt, 2011; Akt. Gönen vd., 2014; 126).

Paylaşımli Kitap Okuma (Shared Book Reading / Joint Book Reading): “Bir yetişkin bir çocuk ya da çocuk grubu arasında yetişkinin kitap okuduğu ve tekniğine göre çocuktan farklı oranda katılımın beklendiği sosyal bir etkinlik”tir (Turan ve Topçu, 2018; 11).

Toplumsal Cinsiyet (Gender): “Erkek ile kadın arasındaki kültürel farklılaşım. Toplumsal cinsiyet doğayla ilgisi olmayan bir kavramsallaştırmadır” (Mutlu, 2004; 279).

Cinsiyet Rollerini Tutumları (Gender Role Attitudes): Cinsiyet rollerini aynı cinsiyetten olan insanların nasıl davranmaları gerektiğini tanımlayan bir dizi kültürel kural ve tanımlamaya işaret ederken (Hyde, 1994; Akt. Sarıbay, 2001; 124), cinsiyet rollerini tutumları bireylerin erkekler ve kadınları cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak değerlendirip, belirli şekilde davranmalarını bekleyen tutumlarını ifade etmektedirler ve toplumsal cinsiyet ideolojileri olarak da adlandırılırlar (Brannon, 2016; 68).

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları (Gender Stereotypes / Sex Stereotypes / Sex Role Stereotypes): ‘Kadınlık’ ve ‘erkekliğe’ (ya da feminenlik veya maskülenliğe) dair sahip olunan önyargılı ve sınırlayıcı düşünceler cinsiyet kalıp yargıları olarak adlandırılmaktadır (Vasta, Haith ve Miller, 1999; 578).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet çoğu zaman karıştırılan ya da hatalı şekilde birbirinin yerine kullanılan; birbiri ile ilişkili, ancak birbirinden farklı kavramlara işaret etmektedir. *Cinsiyet (sex)* terimi, heteronormatif düzene göre kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü ifade etmektedir (Saygılıgil, 2016; 10).

Başka bir ifadeyle, cinsiyet, farklı cinsiyetlere özgü özellikler taşıyan biyolojik bir gerçekliği tanımlamak için kullanılmaktadır. Biyolojik yönleriyle ele alındığında, kadın ve erkek cinsiyetleri genetik, anatomik ve hormonal değişkenler nedeniyle doğumla gelen ve doğumdan sonra beliren fizyolojik farklılıklar barındırmaktadır (Wood, 1995; 19). “Cinsiyet erkekle dişiler arasında ayrılır ve bu ayrımın ölçüleri tarih boyunca aynı kalmıştır (Harari, 2015; 155).

Toplumsal Cinsiyet (gender) terimi ise kadın ve erkek olma haline toplum ile kültürün yüklediği manalar ve beklentileri işaret eder. Cinsiyete dair kültürel bir yapının göstergesidir ve genelde bireylerin biyolojik karakteri ile alakalı olduğu düşünülen psikolojik özelliklerini gösterir. Toplumsal cinsiyet, bireyleri kadınsı veya erkeksi biçimde kategorize etme amacındaki psiko-sosyal niteliklerdir (Rice, 1996; Akt. Dökmen, 2009; 20). “Erkeksi ve kadınsı özellikler kişilere özgüdür ve daima değişim geçirir” (Harari, 2015; 155).

Tablo 1 Bhasin’e (2003; 2-3) göre, cinsiyet ile toplumsal cinsiyet kavramlarının farklarını göstermektedir:

Tablo 1*Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Arasındaki Farklar*

Cinsiyet	Toplumsal Cinsiyet
Cinsiyet doğaldır.	Toplumsal cinsiyet insan icadıdır.
Cinsiyet biyolojiktir.	Toplumsal cinsiyet sosyo-kültürel; kadını ve erkeksi niteliklere, davranış modellerine, rollere, sorumluluklara vs. işaret eder.
Cinsiyet değişmez, her yerde aynıdır.	Toplumsal cinsiyet değişkendir, zamana, kültüre, hatta aileye göre değişir.
Cinsiyet değiştirilemez.	Toplumsal cinsiyet değiştirilebilir.

İnsan cinslerinin biyolojik ve fiziksel özellikleri sabit olsa da toplumsal cinsiyetin değişken olması kaçınılmazdır (Cornell, 2016; 125). Sabuncuoğlu (2006) kadın ve erkeğin çeşitli davranışları sergilerken etkilendikleri toplumsal ve kültürel faktörlerin varlığından bahseder.

Kadınsılık ve erkeksiliğin tek ve tipik birer tanımını yapmak pek mümkün değildir. Erkeklik ve kadınlık kavramları aynı dönem içinde bir toplumdan diğerine önemli ölçüde değişiklik göstermektedir (Harari, 2015; 155). İçinde bulunulan toplumun yapısına, kültürel normlarına, ırksal ve dini özelliklerine göre değişen bir bağlamda, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin görev, rol ve sorumluluklarının birbirlerinden oldukça farklı kabul edildiği görülmektedir (Doyle, 1997; 113). “Tek bir toplumda bile farklı toplumsal ve kültürel bağlamlar -ırk veya etnisiteye, yaş veya fiziksel kapasiteye, cinsel yönelim veya sosyal sınıfa bağlı- erkek ya da kadın bedenlerinin ve toplumsal cinsiyetin anlamını çoğu zaman oldukça dramatik biçimlerde değiştirir” (Bilton vd., 2009; 130; Akt. Bayhan 2012; 155).

Lips (1988) toplumsal cinsiyeti, toplumun *Kadınsılık (Feminenlik)* ve *Erkeksiliğe (Maskülenliğe)* dair kendi kültürel beklentilerini açıklamak için kullandığını vurgulamıştır (Akt. Aulette vd., 2009; 37). Bu yönüyle, toplumsal cinsiyet, bireyleri erkek ve kadın

kategorileri altında farklılaştırarak belirlenmelerini sağlayan sosyo-kültürel bir olgudur (Saygılıgil, 2016; 10).

“Cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasında bir ayırım yapmanın amacı insan fizyolojisi konusunda politik bakımdan çok şey yapma olanağının bulunmamasına karşılık, kültürün değiştirilebilme olasılığıdır” (Mutlu, 2004;279). Bu tanımlarla düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet kültürel bir ideolojiye işaret etmektedir. İdeoloji kavramını ilk kullanan Marx’a (1932) göre ideoloji bir ‘yanlış bilinç’tir; “gerçeğe ayna tutmanın önüne geçen bir dizi yanlış inançtır” (Czolacz, 2015; 12). Kadın ve erkeğin sosyal yaşamındaki cinsiyet farklılıkları, cinsiyetlerdeki biyolojik farklılıklara dayanır ancak toplumsal cinsiyet toplumlarında biyolojik cinsiyetlerin farklı ve zıt sosyal varlıklar olduğuna inanılmasından kaynaklanır (Amott ve Matthaei, 1981; 153). “Toplumsal olan köklü bir biçimde, doğal dışıdır” (Cornell, 2016; 125).

Toplumsal Cinsiyete İlişkin Yaklaşımlar

Toplumsal cinsiyet konusunda temel olarak iki farklı görüşten söz edilmektedir. Bunlar Biyolojik Determinizm (Doğalcı Görüş) ve Sosyal İnşacılık (Gelişmeci Görüş) olarak adlandırılırlar.

Biyolojik Determinizm, farklı çevrelerdeki kadın ve erkek davranışlarının benzerliklerini vurgulayarak, bu benzerlikleri kromozom ve hormonlarla ilişkilendirmektedir (Bayhan, 2012; 153-155). “Kadınlar ve erkeklerin aynı koşullar altında farklı davranışlar sergiledikleri; çünkü kadınların ve erkeklerin gereksinimlerinin, isteklerinin ve kişilik özelliklerinin oldukça farklı olduğu görüşüne dayanmaktadır” (Winstead vd., 1997; Akt. Demirtaş, 2004; 93). Bu yaklaşıma göre, kadın ve erkek beyin yapıları da farklılıklar içermekte ve bu durum kadın ile erkeğin bilişsel işlevlerinde farklılaşmaya yol açmaktadır. Kadınların sözel yeteneklerinin daha gelişkin, erkeklerin ise mekânsal yeteneklerinin daha iyi olduğu iddialarını beyin özelleşmesi ile açıklayan bu yaklaşım, toplumsal cinsiyetin nedeninin de bütünüyle biyolojiden kaynaklandığını öne sürmektedir (Dökmen, 2009).

Bu nedenlerle, kadın ve erkekleri birbirlerinden ayıran farklılıkları normal kabul eden bu yaklaşım, toplumsal iş bölümünün de bu farklılıklar üzerinden oluştuğunu savunmaktadır. (Bayhan, 2012; 153-155). Tarihsel süreçte erkekler fiziksel olarak kadınlardan güçlü olduklarından avcılık ve savaş gibi beceriler göstererek hane dışında görev almışlar, kadınlar ise fiziksel zayıflıklarının yanında çocuk doğurma özellikleri nedeniyle de haneye bağımlı kalmışlardır. Bunun sonucu, toplumsal iş bölümü doğal olarak, erkeklerin hane dışında, kadınların ise hane içindeki işleri üstlenmeleri şeklinde gelişmiştir (Ecevit & Karkıner, 2011; 101).

Günümüzde sözü edilen farklılıkları yalnızca genler ve hormonlarla açıklama çabası çok fazla kabul görmemektedir (Winstead vd., 1997; Akt. Demirtaş, 2004; 93). “Sosyo-biyolojik yaklaşımı temel alan biyologlar, genetikçiler ve tıpçılar bedeni kendi doğası ve sınırları olan bir varlık alanı şeklinde tanımlarken, sosyolojik yaklaşımı temel alan sosyal bilimciler bedenin toplumsal ve kültürel açıdan tümüyle inşa edildiğini savunmaktadır” (Canatan, 2011; 16, Akt. Bayhan, 2012; 149). Kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklar farklı cinsiyetlerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olacakları şekilde yetiştirilmelerinden kaynaklandığı görüşü hakimdir (Winstead vd., 1997; Akt. Demirtaş, 2004; 93).

“Neyi biyolojinin belirlediği, neyin insanlar tarafından biyolojik mitler kullanılarak haklı çıkarılmaya çalışıldığı anlamak oldukça zordur. Bunu anlamaya yarayacak önemli kurallardan biri, ‘biyoloji izin verir, kültür engeller,’ kuralıdır. Biyoloji çok geniş bir yelpazede olasılıklara hoşgörüle yaklaşırken, bireyleri kimi olasılıkları fark etmeye zorlayıp diğerlerini yasaklayan unsur kültürdür” (Harari, 2015; 153).

Gelişmeci Görüş (İnşacı Görüş) olarak da adlandırılan bu görüşte, “Kadın veya erkek bedenine sahip olmakla toplumsal özelliklerimizin (davranma, düşünme, karar verme, tutum alma ve eylemde bulunma) belirlenmesi ilişkili değildir. Bu görüşe göre bir insanın davranışı, büyük ölçüde onun yetiştiği sosyal ve kültürel çevrenin (yapının) bir yansımasıdır” (Bayhan, 2012; 154). Cinsiyetlerdeki davranış değişiklikleri biyolojik doğadan ziyade toplumsal dönemlerdeki farklılıkların bir neticesi olarak yorumlanmaktadır (Ecevit & Karkıner, 2011; 6, Akt. Bayhan, 2012; 155).

Kadın ve erkekler için uygun cinsiyet rollerinin kültürden kültüre değişiklik göstermesinin yanı sıra aynı kültür içinde de tarihsel süreçte evrim geçirmiş oldukları görülür. Cinsiyet rolündeki bu tarihsel değişme, toplumdaki siyasal, kültürel ve ekonomik dinamiklerin etkisiyle gerçekleşmiştir (Girginer, 1994). “Örneğin klasik Atina kadınlarıyla modern Atina kadınlarından beklenen davranışlar, arzular, kıyafetler ve hatta vücut duruşları arasında büyük çaplı farklar söz konusudur” (Harari, 2015; 155).

Yine tarih öncesi dönemlere ait arkeolojik ve antropolojik incelemelere dayanan pek çok çalışma cinsiyet rollerinin zaman içinde evrimleştiğini ve farklı dönemlerde kadın ve erkeğin farklı konumlarda olduklarını, dolayısıyla toplumsal cinsiyetin günümüzdeki hiyerarşisinin başlangıcından bugüne değişmez ve doğal olmadığı düşüncesini ileri sürmektedir (Badinter; 1992; Badinter; 2010; Harari, 2015; Marcos, 2006). Tartışmalı bir konu olmakla birlikte tarih öncesi dönemden itibaren insan gruplarının toplumsal cinsiyet hiyerarşisine göre (1) *Homo Sapiens Öncesi Dönem*, (2) *Avcı – Toplayıcı Dönem (Kolektif Ebeveynlik)*, (3) *Anaerkil Toplum (Matriarchy)*, (4) *Çift İktidar Dönemi (Eşitlikçi-Dayanışmacı Dönem)* ve (5) *Ataerkil Toplum (Patriarchy)* olmak üzere beş farklı döneme ayrılıyor olabileceği düşünülmektedir (Badinter, 1992).

Bu iki temel görüş çerçevesinde, toplumsal cinsiyete dair farklı perspektifler sunan beş temel kuramsal yaklaşımdan söz edilebilir.

Fonksiyonalist Yaklaşım. Genel anlamıyla ilkel ve endüstri öncesi toplumlardaki görev dağılımında kadın ve erkeğin toplayıcı ve avcı olmak gibi sorumluluklar bakımından farklılaştığını öne süren fonksiyonalizm, kadın ve erkek arasındaki (fiziksel güç, doğurganlık vb.) fizyolojik yetilerin farklı uzmanlaşmalar getirdiğini, mevcut toplumsal iş bölümünün bunun doğal bir sonucu olduğu düşüncesini öne sürmektedir (Demirbilek, 2007, 16-17).

Fonksiyonalist anlayış erkek egemenliği konusunda iki önemli teori ortaya koymuştur. *İlk fonksiyonalist teori* erkek egemenliğini evrensel bir olgu olarak tanımlar. Erkeğin bu egemenliği kadın ile erkek arasındaki farklılıkları öne çıkaran biyoloji ile insanın varlığını

sürdürme mücadelesi esnasında toplumun varlığına gereksinim duymasının ortak bir sonucu olarak tanımlanır (Henslin, 2003a; 291-292, Akt. Demirbilek, 2007, 16).

İkinci fonksiyonalist teori ise, toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılaşmayı insanlığın üremesiyle ilişkilendirerek, özellikle ilkel toplumlarda hamileliğin kadınların hayatlarında zaman ve emek olarak kapsadığı yerin erkek egemenliğini tetikleyen bir unsur oluşundan bahsetmektedir. Her iki teori doğru kabul edildiğinde bile erkek egemenliğinin kaynağının yalnızca biyolojik değil aynı zamanda sosyal faktörlere dayandırıldığı dikkati çekmektedir (Henslin, 2003; 291-292).

İkinci fonksiyonalist teoriyi savunanlar da kendi içlerinde iki ayrı grup olarak cinsiyet ayrımcılığını konu edinirler. *İlk grup*, cinsiyet rolleri ve ayrımcılığını belirgin şekilde öne çıkartırken, birbiriyle uyumlu uzmanlaşmış roller ve geleneksel iş bölümünü istikrarlı bir aile ortamı için gerekli görmektedirler. *İkinci grup* ise, mevcut sosyal koşullar çerçevesinde cinsiyet rollerini yeniden tanımlama gereğini savunmaktadır (Coleman vd., 2002; 348).

İkinci gruba göre, Endüstri Devrimi ile sosyal düzendeki kadın erkek dengesi değişmiştir ve bebek ölüm oranındaki düşüş, etkili doğum kontrol yöntemleri gibi teknolojik gelişmeler sayesinde kadınların hayatı çocuk bakımına adanmış bir yapıdan ev dışında çalışma olanaklarına doğru evrilmiştir (Sullivan, 2003; 226; Özkalp, 2001; 171). Bu gelişmeler ile günümüzde iş bölümü yeniden yapılanmaktadır. Ancak kadın rolüne dair tutum ve beklentiler, sosyal ve ekonomik koşullardan daha yavaş değiştiği için günümüzde kadınlar ev ve iş sorumluluklarını bir arada götürmek durumunda kalmışlardır (Coleman vd., 2002; 348). Bu nedenle de cinsiyet rollerinin tamamında değil ancak ekonomik rekabet gücü ve başarıyı sağlamak adına cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ve kadınların rollerinin yeniden yapılandırılması yönünde temel kurumlarda değişimin gerektiğini düşünmektedirler (Coleman vd., 2002; 348).

Çatışma Yaklaşımı. Çatışma yaklaşımı, toplumsal cinsiyet konusunu sosyal eşitsizlik ve çatışmanın bir boyutu olarak görmektedir (Macionis & Plummer, 2002; 317). Bu yaklaşıma göre, toplumsal cinsiyet ve sonucu cinsiyet eşitsizliği, egemen olan ve sahip

olduğu güç aracılığıyla zayıf olanı istismar eden tüm grupların varlığından doğan bir yapıdır (Reskin, 2000; 320). Toplumdaki tüm baskın gruplar gibi erkekler de kadınların ailedeki ikincil rolünden faydalanarak siyasi güç ve ekonomik kontrol açısından kendilerinin otorite olmalarını sağlayacak kurumlar oluşturmuşlardır. Bunu siyasi güç ve ekonomik kontrol veren konulardan onları dışlayarak gerçekleştirmişlerdir (Coleman vd., 2002; 348).

Cinsiyet ayrımcılığını kadın ve erkek arasındaki güç farklılaşması ve çatışması üzerine kuran Çatışma Yaklaşımının (Parrillo, 2002; 201), savunucularından Randall Collins (1971) kadın ve erkeğin doğasında bir menfaat çatışması olduğuna inanır. Sosyalleşme sürecinde toplum içindeki bireyler egemen olan grubun menfaatine olanı istemeyi öğrenirler. Bu nedenle de toplumların pek çoğunda kadın, erkek egemenliğini kabul etmiş, kendi ikincil konumunu makul, hatta hoşça gider bulmuş ya da başka bir seçeneği olmadığı duygusuna kapılarak, bunu içselleştirmiştir (Akt. Sullivan, 2003; 227).

Çatışmacılar geleneksel rollerin kökenleri konusunda fonksiyonalistler ile görüş birliğindedirler. Ancak bu rolleri çağın gerisinde buldukları için benimsemeyi reddederler (Popenoe, 1991; 322). Onlara göre, kadına yönelik önyargı ve istismarın oluşması, istismar, baskı ve zulüm gibi evrensel insani sorunlar var olduğundan bu yana sürpriz değildir (Coleman vd., 2002; 348) ve erkekler bir sınıf olarak sosyal kurumların kontrolünü bırakmaya kendi kendilerine istek duymayacaklarından sosyal eşitlik ancak erkekleri mecbur ederek kazanılabilir (Henslin, 2003; 294). Bu nedenle, çatışmacılar açısından bu sorunun çözümü, adil toplum için değişimi sağlayacak sosyal eylemi gerektirmektedir (Coleman vd., 2002; 348). Kadınların kadın özgürlüğü önündeki engellerin erkek egemen tutumlar ve kurumlar olduğu gerçeğini anlamaları ve bu engelleri ortadan kaldırmak için örgütlenip siyasi güç kazanarak bunu aşmaları gerekmektedir (Coleman vd., 2002; 348-351).

Feminist Yaklaşım. Feminist yaklaşım, özellikle güç ile ilgili konularda kadınların toplum içinde alt düzeyde temsil edildiği ve bunun aile yaşantılarına yansıdığı görüşünü çatışma teorisinden alır. Bu yaklaşım, iş yerlerinde kadınlara yönelik cinsel taciz, işe alma

ve terfi konularında cinsiyet ayrımcılığı, kadın erkek arasındaki ücret farkları, aile üyelerinin davranışları kontrol etme amaçlı şiddeti ve kadın yoksulluğuna sebep olan evlilik dışı doğum ve artan boşanma oranları gibi konulara dikkat çekmektedir (Perry & Perry, 2003; 207).

Feminizm yalnızca sosyolojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığı ve ataerkil yapıya karşı koyma konusunda cinsiyetler arası eşitliği savunan sosyal bir harekettir ve bu hareketin kökleri İngiliz ve Fransız devrimlerine dayanmaktadır (Macionis & Plummer, 2002; 302). Cinsiyet eşitsizliği ancak kadınlar baş kaldırdığında ve bir şeyler yapma çabası içerisine girdiğinde bir sosyal sorun olarak görülmeye başlanmıştır (Sullivan, 2003; 227). Bu nedenle 1970'lerde cinsiyet rollerinin dağılımına karşı olan feminist anlayış cinsiyetin en çok incelenen farklılıklardan biri ve güncel tartışma konusu oluşunda önemli katkı sağlamıştır. Aynı yaklaşım 1990'larda iki cinsiyet arasındaki farklılıkları kabullenip ön plana çıkarmaya başlamıştır (Jacklin & Reynolds, 1993; Akt. Sarıbay, 2001). Hareket, sivil sağlık hareketi, aile yaşamı, cinsler arası ilişkiler ile ücret ve terfi gibi konularda yaygınlaşmıştır. İçinde bulunduğumuz çağda ise ırk, sınıf ve cinsiyet konuları çerçevesinde kadın haklarının elde edilmesine yönelik mücadeleler ile devam etmektedir (Eitzen & Baca Zinn, 2003; 275-276).

Yaklaşım, toplumsal cinsiyet konusunda içerisinde barındırdığı farklı görüşler nedeniyle kendi içinde üç alt anlayışa ayrılmaktadır.

Liberal Feminizm, kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların nasıl oluştuğuna odaklanmaktadır (Payne, 1997; 239). Bireylerin kendi yeteneklerini geliştirme ve menfaatlerini koruma konularında özgür olmaları gerektiğini öne süren klasik liberal düşünceden temellenen liberal feminizm (Macionis & Plummer, 2002; 304), toplumun temel bir organizasyon olduğunu kabul eder ve bu yapı içinde kadının hak ve olanaklarını geliştirmeye çalışarak toplumda eşit hakları savunur (Macionis & Plummer, 2002; 304).

Liberal feministlerin bazıları aileyi kadını çalışmaktan alıkoymaya çalışan bir kurum olarak görürler ve aile yapısı kayda değer şekilde değişmediği sürece kadınlar için özgürlüğün mümkün olmayacağını öne sürerler (Macionis & Plummer, 2002; 304). Onlara

göre, eşitsizliklerin çözümü kanun ve sosyal geleneklerin değişimi ve çocukların cinsiyet eşitliğini kabul eden bir çevrede yetişmesi sonucu bu eşitsizliğin azaltılması ve farklı cinsiyetlere eşit şanslar verilmesi ile mümkün olabilecektir (Payne, 1997; 239). Bu nedenlerle ailede, okulda ve medyada değişiklik arayışı gerektiği görüşündedirler (Coleman vd., 2002; 348). Bu yaklaşım, kadın ve erkek çıkarlarındaki farklılıkları göz ardı etmesi ve eşit şansların mutlaka adil sonuçlara yol açmayabileceğini görmezden gelmesi nedeniyle eleştirilmektedir (Payne, 1997; 240).

Sosyalist Feminizm Yaklaşımı ise temelini, Frederick Engels'in kapitalizmin özel mülkiyet sayesinde az sayıda erkeğe güç ve refah vererek ataerkil yapıyı sürdüren temel unsur olduğu görüşü ile Karl Marx'ın Çatışma Teorisi'nden almaktadır (Macionis & Plummer, 2002; 305; Raisborough, 2002; 257). Sosyalist feministler, kadınlar üzerindeki eşitsizlik ve baskıyı sınıf temelli kapitalist sistem içerisinde yapısal bir unsur olarak görürler. Onlara göre, kadınlar üzerindeki bu baskı farklı ırklar ve engellilere yönelik diğer baskı şekilleri ile etkileşim halinde varlığını sürdürmektedir (Payne, 1997; 239).

Frederick Engels'e göre tarihte "ilk sınıf çatışması, erkekle kadın arasındaki uzlaşmaz karşıtlığın" evlilik içinde gelişmesiyle ve "ilk sınıf baskısı da dışı cinsin erkek cins tarafından baskı altına alınmasıyla eşzamanlıdır" (Akt. Demir, 2012; 27). Engels, ailede erkek egemenliğinin erkeğin ailenin gelir kaynakları üzerinde sahip olduğu kontrol gücünden geldiğini öne sürmektedir (O'Donnell, 1981; 287) ve erkek iş gücüne yüksek ücret ödenirken, kadına düşük ücret ödenmesini kapitalizmin çifte istismarı olarak tanımlamaktadır (Akt. Macionis & Plummer, 2002; 302). Kapitalist sistem ücret, mülkiyet ve miras gibi konularla erkek egemenliğini güçlendirmiştir. Aynı sistem kadınları tüketici olarak tanımlarken onlara evde sorumluluklar yüklemiş, erkeklerin ise ücret karşılığı çalışmasına imkan vermiştir (Macionis & Plummer, 2002; 302).

Sosyalist feministler, liberal feministlerce gerçekleştirilmeye çalışılan değişimleri yetersiz bulmakta (Macionis & Plummer, 2002; 305) ve kapitalist sistem kaynaklı gördükleri kadın istismarının ancak ekonomik değişimlerle düzelebileceğini iddia etmektedirler

(Coleman vd., 2002; 348). Bu anlayış, kadın ve erkek arasındaki güç ilişkilerini sınırlı bir bakış açısıyla ele aldığı savıyla radikal feministler tarafından eleştirilmektedir (Payne, 1997; 240).

Radikal Feminist Yaklaşım, kadının kendi sosyal yapısını oluşturması ve mevcut organizasyonlar içerisinde kadına özgü yapıların oluşumunu teşvik etme düşüncesindedir (Payne, 1997; 239). Bu anlayış, erkeklerin güç ve ayrıcalıklarını öne çıkaran bir sistem olan ataerkilliğe odaklanmaktadır (Payne, 1997; 239). Anlayış, erkek egemen, ataerkil toplum örneğinin yerine 'kadın merkezli kültür'ü gerekli bulmaktadır (Coleman vd., 2002; 348). Çünkü sosyalist devrimin bile ataerkilliği sonlandıramayacağı inancındadırlar. Ataerkilliği ve kadının ikincil konumda olmasının esas sebebini kadın cinselliği ve üreme özelliği ile ilişkilendiren bu yaklaşımı savunanlar, erkek cinselliği ile heteroseksüel ailenin değişmesi gerektiği fikrindedirler (Macionis & Plummer, 2002; 305). Kimi radikal feministler bunun yeni üreme teknolojileri sayesinde cinsel birliktelik dışı bir üreme yoluyla aşılacağı düşüncesindeyken, kimileri bu görüşte değildir (Macionis & Plummer, 2002; 305).

Radikal feminizm her kadının kendi değer ve gücünün farkına varması ve ataerkil sistemi reddeden alternatif bir toplum yaratılması yoluyla kadın merkezli bir kültüre ulaşmanın mümkün olabileceği düşüncesindedir (Coleman vd., 2002; 348). Bu yaklaşım, kadınlık deneyimleri ve cinsiyet farklılıklarına odaklandığı ve farklı kadın grupları arasındaki çıkar çatışmalarını göz ardı ettiği için eleştirilmektedir (Payne, 1997; 240).

Etkileşimci Yaklaşım. Etkileşimci yaklaşım, biyolojik cinsiyetin doğuştan kazanıldığı, toplumsal cinsiyetin ise öğrenildiği düşüncesini savunmaktadır. Bu nedenle, cinsiyet rollerinin sosyalleşme sürecinde nasıl edinildiğini ve toplumun kadın ve erkeklerden ne tür davranışlar beklediğini açıklama çabasıdadır (Henslin, 2003; 288-289). Etkileşimci yaklaşım, çocuğun sosyalleşme sürecindeki farklılıkları kadınlara yönelik ayrımcılık ve önyargıların ortaya çıkışına sebep olarak tanımlamaktadır. Onlara göre, cinsiyet rolleri kimlik duygusundan türemiştir. Cinsiyet kimliği ise çocukluğun ilk yıllarından itibaren

ebeveyn, akranlar, öğretmenler ve medya ile etkileşim sonucu gelişmektedir (Coleman vd., 2002; 349).

Bu yaklaşıma göre, bireyler herhangi bir kültür ve toplumda temel sembollere anlamlar yüklemektedirler. Bu sosyal içerik ve anlamlar, bireylerin günlük yaşamlarında diğer bireylerle ilişkisinde ortaya çıkmakta, yaygınlaşmakta ve içselleştirilmektedir. Dahası, bireyler arası etkileşimde birçok değer ve anlam yalnızca sembol sistemi ile değil aynı zamanda dil biçimlerinde de bulunabilmektedir. Bu yönüyle cinsiyetçi dil de sembolleri aracılığıyla erkeklerin kadınlara egemenliğini ve üstünlüğünü belirginleştirmektedir. Bu ve benzeri etkileşimci kalıplar üzerinden cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili anlam ve deneyimler güçlenerek varlıklarına devam etmektedirler (Sullivan, 2003; 228).

Etkileşimci anlayışa göre, cinsiyet eşitsizliğini engellemek sosyalleşme sürecinin değişimine bağlıdır. Örneğin, kızlar daha girişken, erkekler de daha sakin olmaya teşvik edilebilir. Ebeveynlerin kendi geleneksel tarzdaki yetiştirme alt yapıları nedeniyle çocuklara farklı davranışlar öğretmeleri güçtür ancak sosyalleşme sürecinde okullar bu değişimi daha kolay gerçekleştirebilecek yapılardır. Benzeri şekilde, medyanın da bu yönde etkili olabileceğinden söz edilir (Parrillo, 2002; 189; Henslin, 2003; 317). Bu çalışma, sosyal inşacı görüşlerden etkileşimci anlayış bakış açısıyla toplumsal cinsiyet kavramını ele almaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Tutumları ve Kalıp Yargıları

Toplumsal Cinsiyet Rolü olarak da ifade edilen *Cinsiyet Rolü (Gender Roles)* terimi, toplumsal cinsiyetin kendisi gibi yine toplum tarafından tanımlanan ve bireylerin uymasını istediği beklentilere işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle cinsiyet rolü, aynı cinsiyetten olan insanların nasıl davranmaları gerektiğini tanımlayan bir dizi kurallar ile kültürel olarak tanımlanmış beklentilerdir (Hyde, 1994; Akt. Sarıbay, 2001; 203). Toplumsal cinsiyet rollerine, her toplumun kendi kültürel normlarına uygun çeşitli anlamlar yüklemesi söz konusudur (Aulette vd., 2009).

Tutum (Attitude) standart olarak tutum nesnelere, yani ele alınıp değerlendirilmekte olan şeylere ilişkin kalıcı biçimdeki bilişsel düzeydeki olumlu veya olumsuz inançlar, onlara karşı duyulan etkili hisler ve duygular ve taşınan eylem eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Cottam vd. 2010; 59). Bir şeye veya birine karşı olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme tepkisi çoğunlukla kişinin inançlarında temellenir ve yine aynı kişinin duyguları ve amaçlı davranışı ile ortaya konulur (Myers, 2013; 120). Tutumların kendilik algımız, deneyimlerimiz, yargılayıcı değerlendirmeler ve çevreden alınan geri bildirimler ile içsel motivasyonlar ve mizacımız gibi içsel ve dışsal motivasyonlar çerçevesinde biçimlendiği düşünülmektedir (Myers, 2013; 135-140).

Tutumlar bilişsel (bireyin düşündüğü, inandığı fikirler), davranışsal (bireyin olay ve nesneye yönelik ortaya çıkan davranışları) ve duyuşsal (bireyin nesne veya duruma yönelik hisleri) olmak üzere üç farklı özellik göstermektedirler (Ajzen ve Fisbein, 1980).

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumları (Gender Role Attitudes) erkek ve kadın rollerine yönelik tutumları ifade etmektedirler ve toplumsal cinsiyet ideolojileri olarak da adlandırılırlar. *Geleneksel toplumsal cinsiyet tutumu (traditional gender role attitude)* erkekleri iş, kadınları ise ev alanlarında tanımlarken, erkeklerin kadınlara göre daha fazla güce sahip olduğu anlayışına dayanır. *Eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet tutumu (equitarian gender role attitude)* ise gücün kadın ve erkekler arasında eşit biçimde dağıtıldığını ve kadınlarla erkeklerin aynı alanlarda eşit şekilde yer alabileceğini anlayışındadır (Brannon, 2016; 68).

Tutularda zaman zaman görülebilecek tutarsızlıkların zayıf veya kararsız duygulanımlardan kaynaklanabileceği ve bir tutumun duyuşsal ve bilişsel bileşenleri, tutum-davranış tutarlılığını azaltacak düzeyde bir miktar çatışma içinde olabileceği bilinmektedir. Örneğin, entelektüel düzeyde cinsiyete dayalı ayrımcılığı doğru bulmayan bir birey duygusal düzeyde karşısındaki bireyin yeterince kadınsı veya erkeksi davranmaması durumunda üzüntü duyabilmektedir. Bu nedenle tutumları gerçekten anlamının yolunun davranışları incelemek olduğu düşünülmektedir (Cottam vd., 2010; 60).

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarından olan 'Kadın(sı)lık' ve 'erkekli(si)ğe' (feminenlik ve maskülenlik) dair sahip olunan önyargılı ve sınırlayıcı düşünceler ise '*Cinsiyet Kalıp yargıları*' (*gender stereotypes / sex stereotypes / sex role stereotypes*) olarak adlandırmaktadır (Vasta, Haith ve Miller, 1999; 578). Kalıp yargı (Stereotype), insan beyninde bilişsel düzeydeki imgelere dikkat çekmek üzere ilk defa Lippmann (1922) tarafından öne sürülen bir terimdir (Dökmen, 2009). Özdemir'e (2009) göre "Kalıp yargılar, belirli bir grup içindeki bireylere ve nesnelere yönelik genellenmiş algı ve imajlardır. Kalıp yargılar, inançlara ve değerlere yönelik doğrudan ifadelerdir" (Akt. Şıvgın, 2015; 36).

Kalıp yargılar, belirli bir grupla ilgili olarak bireylerin sahip olduğu bilgi, duygu ve düşüncelerin oluşturduğu yapılardır. Kalıp yargılar, bireyleri belli şekillerde davranmaya iten bilişsel yapılardır. Öğrenilen kalıp yargılar bireyler tarafından kolayca kabul edilir ve uygulanır. Bireyler, çoğu zaman fazla düşünmeden ya da araştırmadan kalıp yargılara göre hareket ederler. Özellikle bireyler hoşnut olmadıkları kişi, durum ve olaylar karşısında çok daha çabuk şekilde kalıp yargılarını devreye sokarlar (Özdemir, 2006; 23).

Kağıtçıbaşı'na göre (1979) kalıp yargılar, küçük yaşlarda gelişmeye başlamaktadır. Bu gelişimde tarihsel, kültürel, politik, ekonomik çeşitli unsurlar etkili olmaktadır. Genellikle kulaktan dolma bilgilerden oluşurlar, akılcı düşünce kalıpları değildirler ve değişmeye dirençli bir yapı gösterirler. Bütün toplumlarda, o toplumun geleneksel yapısına göre, az ya da çok görülürler (Akt. Onur, 1997; 201).

Kalıp yargılar diğer örtülü ilişkilendirme biçimlerinde olduğu gibi bilinçli iç gözleme tümüyle kapalıdır. Bu yüzden farklı ırklara, türler ve dinlere karşı tutumundan kuşkusu olmayan kişilerin dahi kendi beyinlerindeki düşünceler karşısında şaşkınlıkları ve dehşete düşmemeleri mümkündür Bu tip örtülü ilişkilendirme ve yargıların neler olduklarını anlamak için onların bireyler ve gruplar arası ilişkilerde hangi formlarda ortaya çıktıklarını gözlemlemek dolayısıyla düşünceye değil eyleme bakarak anlamlandırmak gerekmektedir (Eagleman, 2013; 62). Kalıp yargılar belirlenip tanımlandıktan sonra bireyler ya da

toplumdaki örtük imgeler ve değerler hakkında önemli ve anlamlı bilgiler sunabilmektedirler (Özdemir, 2006; 23).

Çelik (2008) toplumsal cinsiyet kavramının, edinilen kalıp yargılarla yerleştiğini ve genellikle bu yargıların bireyin davranış ve düşünüş boyutunda önemli etkilerde bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak toplumsal cinsiyet kavramı sabit değildir, bu nedenle toplumsal cinsiyeti teşkil eden kadınlık ve erkeklik gibi nitelikler ancak toplumsal anlamları ve pratikleri ile birlikte kavranabilmektedir (Fairclough, 2001; 129). Bu nedenle, toplumsal cinsiyet ve ona ilişkin kalıp yargılarına toplumsal bağlam içerisinde onun işaret ettiği olgular üzerinden bakmak gerekmektedir. Toplumsal cinsiyetin üzerinde etkili olduğu bireysel ve toplumsal alanlar (1) Beden, (2) Mekan, (3) Sorumluluklar, (4) Davranış Kalıpları, (5) Beceri ve Yeterlilikler ve (6) Toplumsal Statüler şeklinde düşünülebilir (Lips, 1988; Dökmen, 2009; Badinter, 1992).

Fiske (1993) cinsiyet kalıp yargılarını ırk, yaş, engelliler ve benzerlerine dair diğer tür kalıp yargılardan çok farklı değerlendirmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar, toplumdaki insanlara hem tanımlayıcı hem de 'reçete bilgiler' sunmaktadır. Tanımlayıcı kalıp yargılar, tanımlanan grubun üyelerinin yapmaları ve yapmamaları gereken davranışları belirleyen ve dikte eden anlamlar oluşturur. Bunun sonucu, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları hem kadınlar hem de erkekler için davranışları sınırlandırıcı bir etki yaratır. Bu tanımların dışına çıkılması ve gerekliliklere uyulmaması çoğunlukla toplumda olumsuz tepkilerle karşılaşılır. Böylece toplum içinde belirgin cinsiyet ayrımcılığı görülür (Akt. Dökmen, 2006; 108-109).

Toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıp yargılar iki şekilde görülmektedir: (1) 'cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılar' (sex-trait stereotypes) ve (2) 'cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar (sex-role stereotypes) (Şirvanlı Özen, 1992; 48).

Toplumsal Cinsiyet Özellikleri Kalıp Yargıları. Bu türden kalıp yargılar cinsiyetlerden birini, diğer cinsiyete göre daha fazla ya da daha az nitelediğine inanılan fiziksel, psikolojik ve davranışsal kimi özelliklere işaret etmektedir (Şirvanlı Özen, 1992; 48).

İnsan bedeni kişiliğinin bir parçası ve benlik konumudur (Marcos, 2006;14). Bireyler başkalarının kendisini çoğunlukla bedensel özelliklerine göre tanımladığını bilir ve bireylerin kimliklerinin tanımlanmasında ilk sırada yer alan özelliklerinden biri cinsiyetleridir (User, 2010; 133-134, Akt. Bayhan, 2012; 148). “Bedenin en önemli özelliği, habitusu şekillendiren toplumsal ayrımların nakşedildiği başlıca yer olmasından gelmektedir.” (Bourdieu, 2015; 2018; Akt. Arpacı, 2020; 246). “Çocuklar toplumsal cinsiyetin kıyafet teamülleri, dış görünüş, dil, renk, ayırım ve semboller yoluyla sürekli vurgulandığı bir dünyaya doğmaktadır” (Fine, 2011; 238 Akt. Bayhan, 2012; 157). “Bedenlerimiz kültürel inşa alanıdır” (Marcos, 2006; 13).

“Foucault’nun Cinselliğin Tarihi’nde belirttiği gibi, ‘cinselliğin tüm uygulamalarını cinsiyet kalıpları halinde sabitlemek, belirlenebilir kılmak üzere’ güç ilişkileri aracılığıyla toplumlarda bedenler ‘kültürel tutarlılık’ adına biçimlenir” (Akt. Taburoğlu, 2013; 203). “Bireysel, canlı ve cinsiyetlendirilmiş olarak yaşanan beden daima kendisine tikel bir kimlik ve bedensel disipline ilişkin dinsel-kültürel beden disiplini, davranışı, sağlık ve güzelliği beklentileri yükleyen iç ve dış kuvvetler tarafından şekillendirilir” (Marcos, 2006; 13).

“Tarihsel ve kültürel ortam, insan bedenini hem tanımlar hem de bedeninin kullanımına ilişkin normlar belirler. Bu normlar farklı cinsiyetler, yaş grupları veya ekonomik katmanlar için ‘uygun ve gerekli’ olan davranışları, giyim tarzını, bakım ve temizlik kurallarını, güzellik ve çirkinlik ölçülerini, sağlık durumlarını tanımlar” (User, 2010; 133-134, Akt. Bayhan, 2012; 148-149).

“Beden algıları hem toplumsal cinsiyet hem de kültür içinde gömülüdür” (Marcos, 2006; 97). Kadının nasıl giyinmesi gerektiği, doğru ya da yanlış bulunan bedensel davranışlarının neler olduğu ya da bedeniyle ilgili güzellik kriterleri gibi bir dizi konuda kadının benliğini etkileyen bir sosyal baskıdan kolaylıkla söz edilebilir (User, 2010; 136, Akt. Bayhan, 2012; 151). Örneğin, 21.yüzyılda Batılı bir kadın belli haklarını elde etmiş bile olsa, görünüşünden ötürü ayrımcılığa uğramaya, fiziğinden sorumlu olmaya devam etmekte ve kendisinden her şeyden önce çirkin olmaması beklenmektedir (Sagaert, 2017; 174).

“Bedene kazanmış yatkınlıklar, kişinin toplumsal pratiğinde, eylemlerinde, tercih ve beğenilerinde karşımıza çıkar” (Bourdieu, 2015; 2018; Akt. Arpacı, 2020; 246). Kültürel görecelik bağlamında, çağdan çağa, toplumdan topluma, toplum içindeki sosyal gruplar

arasında beden imgesi, algısı ve ideal tipi değişmektedir (Bayhan, 2012; 149). Günümüz popüler kadınsılık ve erkeksilik olguları, kadın bedenine güzel, zarif, kırılğan, bakımlı, pürüzsüz, vs. olmak gibi görevler yüklerken; erkek bedeninden, yakışıklı, güçlü, kuvvetli, kaslı, vb. olma ödevlerini yerine getirmesini beklemektedir (Dökmen, 2009; 47).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları cinsiyet gruplarının psikolojik ve davranışsal özelliklerine göndermelerde bulunur (Acar Savran, 2004; 235). Bunlar kadınsılığı ve erkeksiliği bedene ek olarak, birtakım güdü, davranış, beceri ve yetilerin varlığı veya yokluğu varsayımı üzerinden de yeniden üretmektedir.

Toplum kadını ilişkilerde duygusal olarak tanımlar ve birçok kadın da bunu hayatına uygular. Buna karşın erkekler, duygularını belli etmeyen, kontrol altında tutan, rekabetçi özelliklerle tanımlanırlar. Erkekler de genelde bu norma uyarlar (Wood, 1995). “Geleneksel açıdan birçok kültür, kadınların duygularını göstermesini bekler. Ancak, erkeklerin duygularını ifade etmesini, güçsüzlük işareti gibi algıladıkları için tasvip etmezler” (Macionis, 2012; 50). “Bu bağlamda, ‘erkekler çok gülmez’, ‘erkekler ağlamaz’ vb. söylemler erkeklerin duygularına ket vurmalarının sosyal inşa sloganlarıdır” (Gökalp, 2012; 98).

Homo sapiensten beri, daima ya erkeğe ya da kadına ait varsayılan iki beceri vardır: avlanma ve savaş erkeklerin, annelik kadınların alanıdır (Badinter, 1992; 203). Saldırganlık ve fiziksel şiddet gibi özellikler erkeklerle yakından ilişkili kabul edilmektedir (Harari, 2015; 161). Kimi psikoloji çalışmaları da şiddet ve agresyonun ergenlikten sonra hormonlara bağlı olarak artışa geçtiğini ve erkeklerin özellikle cinsel kıskançlığa bağlı olarak şiddet ve cinayete daha fazla yatkınlık taşıdığını göstermektedir (Helgeson, 2012; 144). Erkeğin yapısının tarih öncesi dönemlerden bu yana savaş ve saldırganlık üzerine evrildiği düşünülmektedir (Harari, 2015; 161). Bütün bunlar, bakım ve bakıcılık rolünü üstlenen kadına karşılık erkeğin avcı rolünü üstlenmesi nedeniyle evrimsel olarak daha agresif bir biliş ve davranış formuna bürünmüş oluşuyla açıklanabilmektedir (Helgeson, 2012; 145).

Öte yandan, doğa ve biyolojinin kadına yüklediği ‘annelik özü ve içgüdü’sünden sıklıkla bahsedilerek, kadınlıkta görülmesi tahayyül edilen kimi duygu ve davranışlar

tanımlanmaktadır (Badinter, 2010; 38-39). 'Başkasının rahatı için duyulan temel kaygı' manasındaki 'care' yani bakım becerisi gerçekte kadının annelik deneyiminin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Annenin, doğduğu andan itibaren çocuğa daha fazla ilgi göstermesinin doğal bir sonucu gelişen özel bir kaygı çocuğun gelişiminin tüm aşamalarında devam etmekte ve başkalarına da yönelen bir yetiye dönüşmektedir. Bunun kadın olmanın değil, insan psikolojisinin bir sonucu olarak yorumlanması gerekmektedir (Badinter, 2010; 62-65). Nitekim Lacan'a göre "insanlar kendilerinin diğerlerinin yaşamak için onların yardımına ihtiyaç duyduğuna inandırır ve ellerindekileri onlara vermenin zevki için kendilerini harap ederler" (Lacan, 2015; 30).

Toplumsal cinsiyet zaman içinde öğrenilir, diğer insanlarla iletişimde kullanılır ve bireyler farklı tecrübeler kazandıkça değişebilir. Farklı insanlar ve olaylarla karşı karşıya kalındığında edinilen toplumsal cinsiyet özellikleri cinsiyet farkı olmaksızın bireysel düzlemde farklılaşabilir (Wood, 1995). Bu yüzden de kadınsı ya da erkeksi olarak tanımlanabilecek bazı becerilerin aslında kişilerin bireysel deneyimlerinin sonucu evrilmiş olabileceğini unutmamak gerekmektedir (Badinter, 2010; 65).

Toplumsal Cinsiyet Roller Kalıp Yargıları. Bu tür kalıp yargılar kadınların ve erkeklerin içinde yaşadıkları toplum tarafından kendi cinsiyetlerine uygun bulunan rol ve sorumluluklarla ilgili fikir ve görüşlere işaret etmektedir (Şirvanlı Özen, 1992; 48).

"Rol, örgütlü sosyal bir yapı içinde bireyin bulunduğu pozisyonu, bu pozisyonla ilgili sorumlulukları, ayrıcalıkları ve diğer pozisyonlardaki insanlarla etkileşimi yönlendiren kuralları gösterir. Annelik, babalık, öğretmenlik, askerlik gibi, kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller ise toplumsal cinsiyet rolleridir. Kadınların ve erkeklerin, toplumun yazdığı 'senaryo'ya bağlı kalarak rollerini 'oynamaları' beklenir" (Dökmen, 2006; 15-18).

Hemen her toplum kendisine göre bazı faaliyetleri erkeğe, diğerlerini ise kadına ait olarak sınıflandırma meylindedir. Bunun sonucu olarak toplumsal kurumlar cinslere uygun faaliyetleri belirler (Henslin, 2003; 288-289).

Bir erkek yalnızca XY kromozomları, erkek üreme organları ve testosteronu olan biri değildir, kültürünün mitleri onun bazı erkeksi rollerle (siyasete girmek gibi), haklarla (oy

kullanmak gibi) ve görevlerle (askere gitmek gibi) donatılmasını sağlar. Benzeri şekilde bir kadın da yalnızca iki X kromozomu, kadın üreme organları ve östrojeni olan biri değildir, aynı kültürün mitleri ona bazı kadınsı roller (çocuk büyütmek gibi), haklar (şiddete karşı korunmak gibi) ve görevler (kocasına itaat gibi) yükler (Harari, 2015; 155).

Sanayi devriminden sonra toplumlarda cinsiyete dayalı iş bölümü anlayışı yaygınlaşmıştır (Tanilli, 2006; 38). Cinsiyete dayalı iş bölümü, kadın ve erkeklerin neleri yapmaları gerektiği ya da neleri yapabilir olduklarına dair cinsiyetlere yüklenen farklı rol, sorumluluk ve görevleri işaret etmektedir. Toplum kız ve erkek çocukları ile kadın ve erkeklere bireysel tercihler ya da becerilerini yok sayarak cinsiyetleri üzerinden görev ve sorumluluklar vermektedir (Bhasin, 2003; 27-28). Toplumsal sistemin düzeni ve işleyişi için cinsiyet rollerinin farklılaşması, sistemin devamlılığı için kadınlar ile erkeklerin farklı rollerde uzmanlaşmaları gerekli görülmektedir. Buna göre aile içinde '*dışavurumsal roller*' kadın ve kız çocuklara; '*araçsal roller*' ise erkek ve erkek çocuklarına ait kabul edilmektedir (Parsons ve Bales; 1955; 151, Akt. Günindi Ersöz, 2016; 37).

'Özel alan'ı ifade eden aile ve yakın ilişkiler alanında, klasik kadın ve erkek tanımlarının hala geçerli olduğu söylenebilmektedir (Bora & Üstün, 2005; 49). Kadın ve erkek her şeyden önce bir aile olma ve karşı cinsle cinsel eylemi de içeren etkinliklerde bulunma sorumluluğu içerisinde tanımlanmaktadır. Kadın bedenine ilişkin özel sorumluluklardan birisi de o bedenin çocuk dünyaya getirmek için kullanılmasına dairdir. Biyoloji kadınların çocuk doğurmasını imkan veren bir olasılık olarak karşımıza çıkarken, kültürler bireyleri bu olasılığı fark etmeye ve kullanmaya zorlamaktadırlar (Harari, 2015; 153). Parsons, geleneksel rolü bağlamında, kadının statüsünün kocasının mesleği ile statüsüne göre belirlendiğini, rolünün sadece eşlik ve annelik olduğunu ileri sürmektedir (Ersöz, 1999; 12).

Chodorow erkeği kamusal alandaki birincil konumundan ve kadının annelik pratiğinin yoğunluğundan dolayı babanın 'ikincil ebeveynlik rolünü' üstlendiğini belirtmektedir (Chodorow, 1978, Akt. Erdoğan, 2008; 77). Bu nedenle erkeğin ebeveynliği,

yani babalık rolü ve görevi anneyi korumak, ona anne ve kadın olarak değer vermek şeklinde yapılanmaktadır. “Çocuk için en iyi baba, anneyi seven ve koruyan babadır!” (Badinter, 2010; 104-105). Baba çağdaş tanımlarda evcilleştirilmiş gözükse bile bu gerçek bir değişimden ziyade şekilseldir. Babaların çocuklarla ilgilenme etkinliklerinin en fazla onlarla oyun oynamak ve erkeksi dış dünyanın özelliklerini, özellikle de erkek çocuklara, sunmakla sınırlı kaldığı, çocukların temizlik, beslenme, yemek yeme gibi işlerinin yine annenin sorumluluk alanında devam ettiği görülmektedir (Çubuklu, 2007; 105-108).

İmamoğlu ve Yasak Gültekin (1993), toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının geleneksel aile sisteminde hiyerarşik bir yapıyı işaret ettiğini vurgularlar. Bu geleneksel toplumsal cinsiyet anlayışına göre, kadınlar çocuk bakımı, evin düzeni vb. sorumlulukları yerine getirmekle, erkekler ise evin geçimini sağlama, koruma ve yönetmekle sorumludurlar. Bunlar erkekleri ekonomik anlamda gücü elinde tutan, yöneten ve karar veren rolünde; kadınları ise düzenleyen rolünde tanımlayan kalıplardır.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bir başka boyutu olarak cinsiyetlerin tipik mekanlar ile ilişkilendirildiğini görmemiz mümkündür. “Kadınlık, içinde yaşadığımız kültürde, yaş, eğitim, sınıf gibi değişkenlerden bağımsız olarak, esasen ‘ev’ üzerinden tanımlanır ve yeniden üretilir. Bu nedenle, ev ve ev işleri, kadın öznelliğinin kurulmasını anlamak için kilit alanlardan biri olarak karşımıza çıkar” (Bora, 2010; 21). Evle ve diğer aile üyelerinin temizliğiyle ilgili sorumluluklar evdeki kadın ya da kız çocuğuna aittir. Kadınlar arası belirgin sınıf farklılıkları görülse bile kadınların evle ilgili temel sorumlulukları değişmez. Erkek ve erkek çocuklar açısından ise böyle bir sorumluluk söz konusu değildir (Gittins, 2012; 119).

Erkek için ev dışındaki diğer alanlar kullanılabilir niteliktedir. Bunlar erkek egemen davranışların öğretildiği ve sürdürüldüğü, kadınların ikincil konumda tutulduğu ev dışı yerlerdir: kilise, okul, spor kulüpleri, sendika, ordu, fabrika, büro, sağlık merkezleri, medya vb.dir (Hartmann, (1981) 2006; 32, Akt. Öğütle, 2012; 64). “Brannon (1976), erkeklği dört temel öbekte toplar. Buna göre bir erkekte bulunması gereken özellikler şunlardır: (a) Tüm kadınsı davranış ve özelliklerden kaçınma, (b) Başarı, statü kazanımı ve ekmeğini kazanma

yetkinliği, (c) Güç, güven ve bağımsızlık, (d) Saldırganlık, şiddet ve cesaret” (Akt. Atay, 2012; 16). “Erkekten çevresini kontrol etme, başarılı olma, koruyucu olma gibi özellikler beklenirken; kadının bakım verici olma, eve ve anneliğine ilişkin görevleri yüklenme gibi özelliklere sahip olması beklenir” (Keleş, 2008, Akt. Çiftçi, 2011).

Kadın için çocuklar ve evle ilgili sorumluluklar ‘kötü anne’ ya da ‘kötü eş’ olmamak için önemli bir gerekliliktir, erkeklerde buna denk düşen bir sorumluluk söz konusu değildir (Gittins, 2012; 127-128). Geleneksel aile düzeninde erkeğe aktif ve belirleyici olarak ekonomik gücü temsil etmesi, kadına ise düzenleyici olarak erkeğe bağımlı bir rol üstlenmesi görevi verilmiştir. Bu yüzden erkeklerin güçlü olmaları, aileyi geçindirme sorumluluğunu üstlenmeleri, çevreleri üzerinde belirli bir kontrol ve otorite sağlamaları; kadınların ise sabırlı, anlayışlı şekilde evlerini ve insan ilişkilerini düzenlemeleri gerekmektedir (İmamoğlu, 1993).

Bora ve Üstün’ün Türkiye’de kadınsılık ve erkeksilik üzerine derinlemesine mülakatlar aracılığıyla yaptıkları araştırmalarında karşımıza çıkan kadın ve erkek rolü tanımları yukarıda da sözü edilen toplumsal cinsiyet rolleri klişeleri ile büyük oranda örtüşmektedir. Kadın için “Candan olacak. Anaç ruhlı olacak biraz. Yuvasına bağlı olacak. Nerde nasıl davranmasını iyi bilecek. Seni taşıyacak. Yani gerektiği yerde uyaracak. Burada herhalde biraz fiziki yapı da öne çıkıyor. Güzel de olacak.” ifadeleri kullanılırken, erkek için “evine sahip çıkmalı ve elden geldiğince nasıl ki özel yaşamını dış etkenlerden koruması gerekiyorsa, aynı şekilde, eşini dış etkenlerden korumalı” ifadeleriyle karşılaşılmaktadır (Bora & Üstün, 2005; 42).

Fransız İhtilali’nden sonra hazırlanan Medeni Yasa’da erkek ‘aile reisi’ olarak tanımlanmıştır (Tanilli, 2006; 38). “Kadınlar ev ve aile işlerinin ücretsiz ev emekçisi iken, erkekler sistem içinde asıl ‘değer’in üretildiği kamusal alanları kontrol eden işlerden sorumludur” (Bora ve Üstün; 2005; 41). Ataerkil sistem kadına attettiği özel alana ait roller ile yemek pişirme, temizlik gibi görevleri doğal işler olarak kabul ederken, erkeklerin ait oldukları kamusal alandaki madencilik veya mühendislik gibi uğraşlarla erkek kimliğini

güçlü, saldırgan, doğadan ayrı ve onun üzerinde bir unsur olarak kurmuştur (Demir, 2012; 26). Bu nedenle erkeklerin özellikle de 25-50 yaş arasında öncelikli hedef olarak büyük bir azim ve kararlılıkla para, iktidar ve statü konularına yoğunlaşması beklenmektedir (Badinter, 2010; 31).

Kadın emeğinin değersizliği yalnızca kadınların iş hayatından uzak tutulmasına sebep olmakla kalmamış aynı zamanda bazı mesleklerin kadın mesleği, bazılarının ise erkek mesleği olarak kategorilendirilmesi şeklinde yeni kalıp yargılar da üretmiştir (Çelik, 2007). Cinsiyete dayalı iş bölümü anlayışının kadına yüklediği sorumlulukların devamı niteliğindeki bakım ve düzenleme işleri bakım, hizmet ve eğitim sektörünü de kapsayacak şekilde kadına ait meslekler olarak belirlemiştir (Chancer ve Watkins, 2011; 33). Öte yandan yoğun çalışma hayatı olan mesleklere daha çok erkekler yönlendirilirken kadınlara eşinin kariyerine destek veren kişi rolü verilmiş, bu da mesleklere zaman ayırma ve nitelikli katkı sunma bakımından, dolayısıyla da mesleki iş bölümü ve statüler açısından da cinsiyetlerin birbirlerinden ayrılmaları söz konusu olmuştur (Özdağoğlu, 2017; Ed. Altun ve Toker, 2017; 123).

Tarih boyunca süregelen ve kalıplaşmış kadın ve erkek cinsiyet rollerini Dökmen, kadınlar için 'pamuk prenses normları', erkek için ise 'beyaz atlı prens' normları olarak adlandırmaktadır. Buna normlara göre kadınlar "güzel, bakımlı, sağlıklı fakat güçsüz, korunmaya muhtaç, iyi eş ve iyi anne, becerikli ev kadını vb. olarak", erkekler ise, "fiziksel, zihinsel, ekonomik, cinsel anlamda güç, başarılı ve statü sahibi olarak" tanımlanmaktadırlar (Dökmen, 2009; 271).

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Sonuçları

Günümüzde toplumsal cinsiyetlerin kalıp yargılı biçimde algılanmasının sonuçları cinsiyet ayrımcılığı, cinsiyetçi dil, cinsiyetler arası eşitsizlikler, toplumsal hiyerarşi ve tabakalaşma, cinsiyetler arası güç mücadelesi ve çatışmalar, sömürü ve ihmal, taciz, şiddet, ötekileştirme gibi sosyo-kültürel yansımalar olarak görülebileceği gibi, bireylerin benlik ve beden algılarında psikolojik karmaşa ve problemler olarak da kendini gösterebilmektedir.

Cinsiyet Ayrımcılığı. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bireysel ve toplumsal düzlemde bariz biçimde görülen cinsiyet ayrımcılıklarına neden olmaktadır. *Cinsiyet Ayrımcılığı (Gender Discrimination)*'dan söz etmek için *Cinsiyetçilik (Sexism)* kavramı kullanılmaktadır (Brannon, 2016; Dökmen, 2009; Helgeson, 2012). "*Cinsiyetçilik (Sexism)* bir cinsiyetin doğuştan diğer cinsiyetten üstün olduğu inancı taşıyabildiği gibi, bireyin kendi cinsiyetinden olmayan gruba karşı bir çeşit negatif duygu beslemesi anlamı da taşımaktadır" (Brannon, 2016; 62).

Cinsiyetçilik denildiğinde genellikle ilk olarak akla kadınlara yönelik negatif hisler geliyorsa da bunun pozitif ve negatif olabileceği, bu nedenle *Düşmanca Cinsiyetçilik (Hostile Sexism)* ve *Müşfik Cinsiyetçilik (Benevolent Sexism)* olarak cinsiyetçiliğin iki farklı kategoride olabileceği bilinmektedir (Helgeson, 2012; 71). Kadına yönelik düşmanca cinsiyetçilik genellikle negatif düşünceleri içerisinde barındırır (Brannon, 2016; 65) ve bu düşmanlık ağırlıklı olarak kadına yüklenen geleneksel role yöneliktir (Helgeson, 2012; 71). Öte taraftan, müşfik cinsiyetçilik kadına yönelik pozitif tutumlar gösterir ancak bu pozitif tutumlar kadını küçümseyen bir yaklaşımla onu zayıf, korunmaya muhtaç ve erkeğe göre yetersiz kabul eder ve kadının itaat eden taraf konumunu sürdürme amacı taşır (Fiske, 2002; Akt. Brannon, 2016; 65).

Dahası, genel kanının aksine, cinsiyetçiliğin yalnızca kadınlara yönelik olduğunun düşünülmesi yanlıştır. Erkeklerle dönük cinsiyetçilikten de düşmanca ve müşfik cinsiyetçilik kategorileri altında söz etmemiz mümkündür. Erkeklerin 'tam bir çocuk olduğu', cinsellik konusunda ahlaki hiçbir engellerinin olmadığı gibi düşünceler erkeğe yönelik düşmanca cinsiyetçilik göstergeleri olarak kabul edilirken, erkeklerin bakıma ihtiyaçlarının olduğu ve kendilerine bakamayacakları ya da her kadının 'taptığı bir erkeğe sahip olması gerektiği' şeklindeki düşünceler ise erkeğe yönelik müşfik cinsiyetçi tutumlara örnek gösterilmektedir (Helgeson, 2012; 75).

Cinsiyet ayrımcılığı, bireylerin davranışlarını sergileme şekline göre doğrudan ve dolaylı olabilmektedir. *Doğrudan Ayrımcılık* bireylerin bir başka bireye yalnızca

cinsiyetinden ötürü, diğer cinsiyetteki bir bireye karşı davrandığından daha olumsuz ya da daha az olumlu bir davranış sergilemesidir. *Dolaylı Ayrımcılık* ise eşit gibi görünen bir tutum ya da davranışın uygulanan birey üzerinde sonradan negatif etkiler yaratmasıdır (Acar, 2013; 233-259, Akt. Bulut ve Kızıldağ, 2017; 84).

Cinsiyet ayrımcılığını aşmak için eşitsizliklerle mücadele ederken de *Pozitif Ayrımcılığın* uygulanması bir çözüm yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozitif ayrımcılık, toplum içerisinde ayrımcılığa uğraması sebebiyle bir takım haklarını kısmen ya da bütünüyle elde edemeyen grupların avantajına geliştirilen yöntem ve uygulamaları işaret etmektedir. Bu da bir ayrımcılık olarak insan haklarının 'eşitlik' ilkesine aykırı bulunmakta ve zaten yanlış kişilere fayda sağlayabildiği için amaçlanan sonuçları sunamadığı yönünde eleştirilmektedir (Akbaş ve Şen, 2013; 167, Akt., Akdemir, 2014; 892).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bir sonucu olarak gelişen cinsiyet ayrımcılığı hayatın hemen her alanında bireyler arası eşitsizliklere sebep olurken, politik ve ekonomik gücün dağılımında, iş ve meslek yaşamındaki ayrımlarda, eğitim, sağlık, bakım gibi temel haklara erişim konularında yaşanan problemlerin de nedenini oluşturmaktadır (Parlaktuna, 2010; Akdemir, 2014; CEDAW 2005).

Cinsiyetçi Dil. "Dil anlam üretiminde önemli bir araçtır" (Doğan, 2011; 90). "Dilin özünde, sınıflandırma yoluyla hem kendinden farklılaştırıp hem de kendine benzeştirerek sürdürülen soyutlama ve genelleme vardır" (Foucault, 2006; Akt. Yıldız, 2014; 122). Eagleman'a göre dil insanların farkında olmadan bilinçdışı eşleştirmeler yaptıkları bir alana işaret etmektedir: "Kavramlar arasında yapılan basit bir eşleştirme, bir bilinçdışı ilişkilendirmeyi tetiklemek için yeterlidir" (Eagleman, 2013; 66). Dil gerçeği işaret ederek, gerçekle ilişkili ancak ondan ayrı bir 'sembolik gerçeklik rejimi' üretir (Foucault, 2006; Mauss, 2005; Wittgenstein, 1986, Akt. Yıldız, 2014; 122).

Neredeyse yaygın ve egemen tüm dillerin cinsiyetçi söylemler içerdikleri ya da cinsel nitelik barındıran anlamlar taşıdıkları bilinmektedir. Cinsiyet ayrımcılığının en belirgin etkisi dilin yapısında görülmektedir (Coleman & Kerbo, 2003; 268). Sözcükler, toplumun üyeleri

arasında bir çeşit anlaşma yoluyla üretilen uzlaşmalı simgelerdir Mauss, 2005; de Saussure, 1985; Akt. Yıldız, 2014; 122). Bu nedenlerle dil kalıp yargıların hem sonucu hem de en güçlü taşıyıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı dillerin doğal semantik yapısı cinsiyetle ilgili anlamlar içerirken, Türkçede ve Altay dillerinde dil bilgisi bakımından cinsiyet kategorisi olmadığı için dil bilimsel açıdan değil anlamsal olarak farklı kelimeler kullanılarak (anne-baba, ağabey-abla vb.) dişilik ve erkeklikle ilgili ayrımlar yapılmaktadır. Ancak kadınlığa veya erkeklığe atfedilmiş sıfatlar aracılığıyla cinsiyet ayrımcılığı görülmektedir: Güzellik ya da çirkinlikle ilgili sıfatlar kadınlarla ilişkili kullanılırken, erkeklerle ilişkili sıfatlar güç, cesaret gibi kavramlar olmaktadır. Şahıslara verilen özel adlarda da kadınlar için çiçek, sevgi, kıymetli taş, avlanan hayvan adları kullanılırken, erkek şahıs adlarının gökyüzü, kahramanlık, sert madenler veya avcı ve yırtıcı hayvan isimleri olduğu bilinmektedir (Doğan, 2011; 92-95).

Yanı sıra Türkçede kalıp yargıların dil üzerindeki etkisine cinsiyet gösteren sıfatların karşıt cinsler için kullanımları örnek gösterebilmektedir. Kadınların 'erkeksi' sıfatlarla adlandırılmaları çoğunlukla övgü manası taşımaktadır. Örneğin, 'Erkek gibi kadın!' denildiğinde, kadının kendi cinsiyetinden umulmayacak bir beceri gösterdiği ifade edilmiş olur. Fakat bir erkeğe 'kadın gibi' denilmesi erkeğe yapılabilecek en büyük hakaretlerden biri olmaktadır (Gökalp, 2012; 98).

Cinsiyet Eşitsizliği. Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkilerini siyasal, ekonomik, toplumsal ve bireysel düzeylerde hayatın tüm alanlarında gözlemlemek mümkündür. Cinsiyet kalıp yargıları cinsiyetlerin toplumda kültürel, hukuki, ideolojik olarak değişik şekillerde konumlandırılması, hak ve özgürlükler anlamında eşit muamele görmemeleri ve tarih boyunca toplumların erkek egemen ve gelenekçi olması sonucu çoğunlukla kadınların eşitsiz bireysel ve toplumsal muamelelerle karşılaşmaları gibi durumlara yol açmıştır (Doyle, 1997; Wood, 1995).

Cinsiyet eşitsizliği (Gender Inequalities) dünya genelinde cinsiyetlerine dayalı olarak kadınlara politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve kişisel alanlarında sahip olmaları gereken

hak ve temel özgürlüklerinin tanınması, kullanılması ve yararlanılmasını engelleyen ya da engellemeyi amaçlayan ayırım, mahrum bırakma ve kısıtlamaları işaret etmektedir (Şimşek, 2011; CEDAW, 2005, Akt. Demirgöz Bal, 2016; 16). Cinsiyet Eşitsizliği güç, prestij ve mülkiyet dağılımı bireysel erdemler yerine cinsiyet temellerine dayandırıldığında ortaya çıkan bir olgudur (Parillo, 2002; 180, Akt. Demirbilek, 2007; 13-14).

Cinsiyet eşitsizliği sosyal yaşamda kadına yönelik olarak ortaya konulan davranış kısıtlılığı, giyim kısıtlaması, cinsiyetçi dil ve kendini ifade zorlukları şeklinde sınırlamalarla kendisini göstermektedir (Henslin, 2003; 288). “Cinsiyet ayrımcılığını ırk ve kölelik gibi sınıf ayrımcı hareketlerle birlikte ele almak sıklıkla karşılaşılan bir anlayıştır; çünkü kadınlık pek çok ayrımcılıkla eş tutulmaktadır, tanımlamalara göre, yani azınlık, yani alt sınıftır” (Davis, 1994). Hartman’a (1992) göre cinsiyete dayalı iş bölümü basitçe belirli iş türlerinin farklı toplumsal cinsiyetler arasında bölüştürülmesinden ibaret değildir; bu iş bölümü erkekleri üst, kadınları tabi konuma yerleştiren bir bölünmedir (Alkan, 2005; 41).

Toplumsal cinsiyet ilişkileri cinsiyetler arasında hiyerarşik bir ilişkiyi göstermektedir (Hirata vd., 2009; 99-100). Lips’e (1988) göre bu hiyerarşik yapıda erkekler genellikle baskın tarafı oluştururken, kadınlar üzerlerinde baskı kurulan bir toplumsal kategori oluşturduklarıdır. Ev içi alan geleneksel baskıcı yapının ve aile içindeki iktidar ilişkilerinin korunduğu, kadını baskı altında tutan yer olarak varlığını sürdürür (Günaydın, 2012; 111).

Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de “toplumsal cinsiyet rejiminin ‘ataerkil’ olduğu yaygın bir kabuldür” (Bora & Üstün, 2005; 41). “Bir toplum kadın ve erkeği nasıl tanımlarsa tanımlasın erkek olmak hep daha ayrıcalıklı olmuştur” (Harari, 2015; 159). Ataerkillik yalnızca, babanın gücüne dayanan bir aile yapısını ifade etmemektedir, aynı zamanda gücünü babanın/erkeğin iktidarından alan her tür toplumsal yapılanmayı anlatmak için de kullanılır. Kabile şefinin iktidarı ile babanın aile içerisinde sahip olduğu iktidar birbirinin birebir aynısıdır. Yöneticilerin kendilerinden bahsederken ‘halkın babası’ olarak söz etmesi de bu yüzdendir (Badinter, 1992; 86).

Cinsiyetler genellikle iş konumları ve siyasi konumlarda ayırt edici rol oynamıştır (Amott ve Mathaei, 1981). Siyaset doğal bir durum gibi daima 'erkek işi' olarak kabul görmüştür (Busse & Spielmann, 2003; 1). Bunun sonucu olarak, demokratikleşmiş ülkelerde bile kadınların siyasi olarak temsil edilme tarihlerinin başlangıcı oldukça geç zamanlara denk gelmektedir (Dowling, 1994, 41-42). 20. yüzyıla kadar birçok demokratik ülkede kadınlar, oy hakkı elde edememişlerdir (Coleman & Kerbo, 2003; 266). Türkiye'de ise 1934'te kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanınmıştır (İnan, 2007; 349) Filandiya 1906, Rusya 1917, Almanya 1918, Fransa 1944 yıllarında kadınlara seçme ve seçilme hakkı vermiştir (Koyuncu, 2021). Kadınlara seçme seçilme hakkı verilse bile yine de kadınların aktif siyasette yer almaları konusunda hem nicelik hem de nitelik olarak bir gerilik görülmektedir (Dowling, 1994, 41-42).

Finlandiya, Norveç, Romanya ve Küba parlamentosunun üçte biri kadınlardan oluşmakta iken, çoğu Afrika ve Arap ülkelerinde parlamentoda hiç kadın bulunmamaktadır (Sullivan, 2003; 240). İngiltere'de iktidar partisinin 317 milletvekilinden ancak 67'si kadındır. Fransa, Haziran 2017'de kendi rekoruna ulaşılmış 576 üyeli parlamentonun 228'ini kadın üyeler oluşturmuştur. İtalya'da ise 639 milletvekilinin 225'i kadındır (Erzen, 2019; 24). İsveç, parlamentosu ise %43'ünü kadınların oluşturması nedeniyle cinsler arası siyasi eşitlik konusunda örnek ülke kabul edilmektedir (Henslin, 2003; 287). Türkiye'de ise Türkiye Büyük Millet Meclisi verileri 584 milletvekilinden 101'inin kadın olduğunu söylemektedir (TÜİK, 2020).

Emek Sömürüsü ve İhmal. Delphy'e göre cinsiyetler, basitçe biyolojik- sosyolojik karakterler olmaktan ziyade, erkeklerin kadınlar üzerindeki iktidarından oluşmuş Marksist anlamdaki toplumsal sınıflardır (Akt. Mathieu; 2009; 87; Akt, Saygılıgil, 2016; 10) ve Marx'a göre "tüm ideolojiler egemen sınıfın çıkarlarını temsil etmektedir" (Czolacz, 2015; 12).

Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri konusunda anahtar kavram cinsiyete dayalı iş bölümüdür (Bhasin, 2003; 27-28). "Batılı sanayi toplumlarına özgü patriyarşinin maddi temeli 'ev-içi üretim tarzı'dır, bu üretim tarzı içinde, erkekler ile kadınlar arasında bir sömürü

ilişkisi mevcuttur” (Öğütler, 2012; 54). “Dünyanın bir kısmında hala kadının temel çalışma alanı evde yemek pişirmek, temizlik yapmak, çocuk, hasta eş ve yakınlarla bakmak olarak kabul edilmektedir” (Breitkreuz, 2005; 153).

Kadınların ev içinde yaptıkları işler sürekli yenilenen işler olduğu için enerji ve emek bakımından değeri oldukça yüksektir, buna karşılık ‘ücretsiz emek’tir ve ücretli emek piyasasının dışında kalmaktadır (Karakaya, 2018 ;75). “Bu işler, toplumun çoğu üyesi ve hatta bizzat bu işleri yapan kişi tarafından bile ‘iş’ olarak algılanmaz. Bir ev kadınına çalışıp çalışmadığı sorulduğunda evde birçok iş yapıyor bile olsa, çalışmadığı yönünde olumsuz bir cevap alınmaktadır” (Gittins, 2012; 111). “Ev işi ister ücretli ister ücretsiz olsun, ‘kadın işi’ olarak tanımlanır. Ev hizmetlisinin yaptığı işler, yani ‘yeniden üretim işleri’, onun tarafından yapılmadığında, ev kadınları ve anneler tarafından, ücretsiz olarak yerine getirilir (Bora, 2010; 10).

“Bir erkek çöpü dökebilir, çocuğun bezini veya bulaşıkları yıkayabilir ya da yerleri süpürebilir ama bunları yapmayı istemezse birçoğunun yaptığı ve yapmaya devam ettiği gibi- hiçbir biçimde toplumsal ve ekonomik olarak dışlanmaz ya da cezalandırılmaz- erkekler için ev işine katılım her zaman gönüllüdür” (Gittins, 2012; 128).

“Erkeklerden farklı olarak kadınlar için iki temel çalışma biçiminden söz edebiliriz, bunlar, ücretli olarak ev dışında çalışmak ve evdeki işlerde çalışmaktır” (Bilton vd, 1987; 161). “20.yüzyıl boyunca çok sayıda kadının işgücüne katılmasıyla evin geliri kadın ile erkek arasında paylaşılmıştır” (Breitkreuz, 2005; 153). Buna karşılık “dünyanın hiçbir yerinde ev işleri aile üyeleri arasında hala eşit paylaşılmamaktadır. Erkekler kadınların para kazanması düşüncesini desteklese bile eşlerine kariyer ve ev yaşamını yönetmek konusunda yardımcı olmamakta ve geleneksel tutum ve davranışlarını değiştirmemektedirler” (Macionis & Plummer, 2002; 293).

“Erkeğin açıkça tanımlanmış bir işi varken kadınların çoğunlukla iki işi vardır” (Gittins, 2012; 111). Kadın çocuk bakımı ve ev işlerine karşı doğal kabul gören bir sorumlulukla özdeşleştirildiğinden kadının ev dışında ücretli bir işinin olup olmaması, evli ya da bekar, genç ya da yaşlı olması gibi niteliklerini aşarak tüm kadınlara yüklenmiş bir

sorumluluktur, bu sorumluluk çifte bir standartla kadının erkeğe oranla bitmeyen bir iş yükünü üstlenmesi anlamına gelmektedir (Gittins, 2012; 127-128).

Cinsiyet eşitliğiyle ilgili uygulamalarda rol model haline gelmiş İsveç'te küçük çocukların annelerinin mesleki olarak cezalandırılmalarının engellenmesi amacıyla yürütülen başarılı aile politikasına ve anneye verilen doğum izninin anne ve baba arasında paylaştırılması hakkına rağmen ücret karşılığı bile olsa erkeklerin bu izinleri kullanmaya istek duymadıkları gözlemlenmektedir (Badinter, 2010; 105). Oysa çağımızda çocuğun doğumuyla ilgili ayırım dışında kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkların bir kıymeti kalmamıştır (Akt. Bayhan, 2012; 154-155).

“Özellikle evli ve küçük çocuklu kadınların işgücüne katılım oranları hayli düşüktür” (Miyahira, 1975; 69). “Evliliğin kadınların iş hayatına katılımı ve kariyer ilerleyişini önemli derecede etkilediği düşünülmektedir. Kadınların çalışma hayatı ve meslek seçimiyle ilgili kararlarında evdeki sorumluluklarını aksatmayacak yönde tercihler yaptıkları bilinmektedir” (Ecevit, 2000; 158).

Ayrıca kadınların ev içindeki emeğinin ucuz olması onun emeğinin değerini düşürmekte ve kadının toplumsal olarak elde ettiği değer getiren gelirin de “ikincil gelir” olarak algılanması söz konusu olmaktadır (Urhan ve Etiler, 2011; 192). “Erkeklerin ve kadınların emekleri eşit ücretlendirilmemekte ve ödüllendirilmemektedir” (Bhasin, 2003; 28). Dünya çapındaki işlerin tahminen %60 kadarının kadınlar tarafından yerine getirildiği, buna karşılık toplam gelirin yalnızca %10'unu kazanç olarak elde edebildikleri düşünülmektedir (Eitzen & Baca Zinn, 2003; 243).

Kadınların kendilerini iş hayatından uzak kalmalarının önemli nedenleri arasında işyerindeki deneyimledikleri cinsiyet ayrımcılığı sonucu olarak ucuz iş gücü olarak ücretlendirilmeleri, istihdam konusunda erkeklerden daha az tercih edilmeleri, iş bölümünde düşük statülü işlerde ya da güvencesiz çalışmak durumunda kalmaları, eşit verimlilik ve işe karşın düşük ücretle istihdam edilmeleri gibi durumların büyük rol oynadığı bilinmektedir (Demir ve Acar, 2000; 86; Akt. Demirbilek, 2007; 21). Örneğin, 1994 yılında kamu

sektöründe yüksek okul mezunu kadınların aylık kazançları, bu sektörde aynı eğitim düzeyindeki erkeklerin %76'sı iken, özel sektörde bu oran %68'dir (Ecevit, 2000: 168). 2017 TÜİK verilerine göre iş gücüne katılımda lise altında eğitimleri olan kadınların oranı %27,7 iken, yüksek öğretim mezunu kadınlarda bu oranın %72,7'ye çıktığı görülmektedir.

'Cam tavanlar' önyargılar ve kalıplar nedeniyle genellikle kadınların üst düzey yönetici konumlarına gelmelerinin önüne geçen görünmez engelleri anlatmaktadır (Günindi Ersöz, 2016; 74). Günümüzde iş hayatında başarılı pek çok kadının kariyer ilerlemelerinde 'cam tavanlar' olarak adlandırılan bu cinsiyet temelli engellerle karşılaştığı bilinmektedir (Watson, 1995: 190). Evli kadınlara eşit nitelikteki işler için erkeklere göre daha az ücret ödenmektedir, üst düzey konumlara terfi etmeleri tercih edilmemektedir (Hall, 1994; 359).

Bireylerin öz düzenleme süreçlerinde maruz kaldıkları kalıplar kadın ve erkeklerin kendilerinden beklenen toplumsal rollerde başarılı performans gösterebilmek için kendilerine özgü kalıp yargılı davranışlar geliştirmektedirler (Eagly vd., 2000; 123). Bu nedenle kadının duygusal, erkeğin ise araçsal rollerde gelişen uzmanlaşmaları cinsiyet eşitsizliğinin meslekler üzerinde de devam etmesine sebep olmaktadır (Önür & Çatalcalı, 2002; 99, Akt. Demirbilek, 2007; 16).

Kadına ait görülen meslek gruplarında bile erkekler yer aldığı onlara daha yüksek ücretler ile daha yüksek pozisyonlarda göreve başlatılma gibi imkanların sunulduğu bilinmektedir (Chancer ve Watkins, 2011; 33). "Cinsiyete dayalı iş bölümünün iki düzenleyici ilkesinden söz edilir, bunlar, ayrılma ve hiyerarşi ilkeleridir. 'Ayrılma ilkesi'ne göre bir erkek ileri, bir de kadın ileri vardır. 'Hiyerarşi ilkesi'ne göre ise erkek ileri kadın ilerinden daha 'değerli'dir" (Hirata vd., 2009; 95).

Diğer taraftan, cinsiyet temelli emek sömürüsü ve istismara ek olarak, cinsiyet ayrımları ve eşitsizliklerinin bir sonucu olarak, çeşitli ihmallerden de söz etmek mümkündür. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri, ailelerin kızları ev dışına göndermek istemiyor oluşu, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleri, kız çocukların ailenin ev işlerine yardım etmesi, çocukların mevsimlik işçi olarak aileye gelir sağlamak için çalışmak zorunda olması,

ailenin sahip olduğu ekonomik kısıtlar nedeniyle ailelerin tercihlerini erkek çocuklardan yana kullanmaları gibi çoğu cinsiyet kalıp yargılarına dayanan nedenlerle kız çocukları ve kadınların eğitimleriyle ilgili hem ulusal hem uluslararası düzeyde ihmallere söz edebilmekteyiz (Erzen, 2011; 56).

İstatistikler kadınların ile kız çocuklarının eğitim haklarını kullanma konusunda da erkekler ve erkek çocuklarına göre geride olduklarını göstermektedir. Türkiye’de 25 yaş üzeri okur yazar olmayan nüfus içerisinde kadınların oranı %6,9 iken, erkeklerinki (%1,2) bunun neredeyse altıda biri düzeyindedir. Aynı istatistikler bize kadınların %40,4’ünün eşlerinden daha düşük eğitim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2020).

UNICEF raporlarına göre dünya genelinde eğitim alamayan çocuk gruplarının %60’ının kız çocuklardan oluştuğu görülmektedir (UNICEF, 2003; UNICEF, 2006). UNICEF’in günümüz verilerine göre ise dünya genelinde 15-19 yaş arasındaki erkeklerin onda biri okula gitmemekte veya herhangi bir eğitim devam etmemekte iken, bu sayı kızlarda dörtte bir oranındadır, yani erkeklerin iki buçuk katıdır (UNICEF, 2022). Türkiye’de pandemi başlangıcında 15-17 yaş grubundaki çocuklarda iş gücüne katılım oranı kızlar için %8,6, erkekler için 23,4 olmuştur (TÜİK, 2020). Burada kız çocuklarından daha yüksek oranda erkek çocukların aileye gelir desteği sağlamak için çalışmak durumunda kalması toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erkeğe yüklenen sorumlulukları ile örtüşen bir sonuç olarak dikkati çekmektedir.

Cinsiyete Dayalı Şiddet. Türkiye’de 2005 tarihinde aile içi ilişkiler ve toplumsal cinsiyetlere dair yapılan araştırmada, yüz yüze görüşmeler yapılan pek çok kişinin öznelik kapasitesinin bir şekilde örselenmiş olduğu ve bunun asıl olarak kadınlara yönelik açık ve fiziksel aile içi şiddet şeklinde görüldüğü tespit edilmiştir (Bora & Üstün; 2005; 104).

Kadına yönelik şiddet, kadınlar veya kız çocuklarının kamusal ya da özel alanda maruz kaldıkları ya da kalma ihtimallerini barındıran her tür fiziksel, cinsel, sözel, psikolojik, dijital ve flört şiddeti ile cinsel taciz davranışları ve ısrarlı takibi kapsamaktadır (Berber, 2016, Ed. Saygılıgil ;251-259). “Dünyada en yaygın insan hakları ihlallerinden biri olan

kadına yönelik şiddet, aynı zamanda gündelik hayatımızda, sosyal çevremizde, medyada vb. sıkça duyduğumuz bir kavram" dır (Berber, 2016, Ed. Saygılıgil ;249).

"Sosyolojik bir olgu olan şiddetin sosyal, kültürel, dinsel ve psikolojik neden ve sonuçları bulunmaktadır" (Günindi Ersöz, 2016; 81). Kadına yönelik şiddet kültür içerisinde inşa olan bir davranış şeklidir (Macionis, 2003; 340). Geçmiş yıllarda Avrupa'da Cadı avları, Hindistan'da kadının ölen kocasıyla birlikte yakılması, günümüz toplumlarında ise kadının dövülmesi, cinsel istismara maruz kalması veya fuhuşa zorlanması şeklinde sıklıkla görülen küresel sorunlardandır (Henslin, 2003; 316). 2020 yılı TÜİK verilerine göre, kadınların %27,3'ü, erkeklerinde ise %10,7'si gece yalnız yürürken kendilerini güvensiz hissettiklerini belirtmektedirler.

Kadına yönelik şiddetin genelde karşı cinsiyetten geldiği düşünülse de kadının kadına şiddeti de kayda değer sıklıkta görülebilmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen bir başka araştırmada, kadınların kendi ailelerindeki şiddetten kaçmak için evlendikleri, evlendikten sonra kocalarından gördükleri şiddetin yanında bunun kayınvalide, görümce gibi diğer kadınlardan şiddet görmek şekillerine de dönüştüğünü göstermektedir (Bora, 2010; 22-23).

Ayrıca, erkeklere yönelik bir şiddet türünden de söz etmek mümkündür. Türkiye'de yapılan bir araştırmaya göre, erkeklerin aile içinde yaşanan şiddeti değil ancak okul ve askerlik gibi kamusal ortamlardaki şiddet konuşmaya daha açık oldukları gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin bu tip şiddetin yine cinsiyet kalıp yargılarıyla ilişkili olarak erkekler tarafından bir çeşit 'erkeklige geçiş töreni' olarak görülmesiyle ilişkili olduğu sanılmaktadır (Bora & Üstün; 2005; 104).

"Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın verilerinde 2019'da 336 kadın, 2020'de 267 kadın ve 2021'nin ilk dört ayında 95 kadın"ın cinsiyetlerine yönelik şiddet sonucunda öldürüldüğü raporlandırılmıştır. Bianet'in haberler üzerinden derlemiş olduğu raporda ise yalnızca Ocak – Aralık 2021 arasında en az 290 kadının erkek şiddeti sonucu hayatını kaybettiği belirtilmektedir (Bozarslan, 2021).

Psiko-Sosyal Etkiler. Birçok alanda ayrımcılığı açıkça görmek mümkün iken, sosyal yaşamda bu ayrımcılığın izleri o kadar belirgin değildir (Coleman & Kerbo, 2003; 268). Buna karşılık yine de bireyin benlik algısında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkileri gözlemlenebilmektedir.

Çocukların, küçük yaşlarda toplumun istediği yönde kalıp yargılı biçimde toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmeleri ve içselleştirmeleri, ilerleyen yaşlarda bireylerin cinsiyetlerine bağlı olarak potansiyel ve performansta engellenmeler yaşamalarına, girişkenliklerinin kısıtlanmasına, duygu ve özelliklerini gereksinimleri doğrultusunda yaşayamamalarına, yetersizlik ve suçluluk duygusu gibi engelleyici ve başka psikolojik problemler yaratabilecek duygular yaşamalarına sebep olmaktadır (Deniz ve Gözütok, 2017; 429).

Steele ve Aronson, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının her iki cinsiyet üzerinde diğerleri tarafından daimi olarak ve çoğunlukla da negatif yönde değerlendirilmesine sebep olduğunu belirtmektedirler. Kalıp yargıların yargılama ve ayırmaştırmadaki etki gücü düşünüldüğünde, bu şekilde bir negatif değerlendirilme sonucunun bireylerin kendilik algıları ve performanslarını örseleyen bir unsur olduğunun altını çizmektedirler. Üstelik, bu türden bir etkiden kaçınmak için kalıp yargıları benimsememek yeterli olmamakta, kalıp yargılara uygun davranmayan kişi negatif değerlendirmelere daha fazla ve sert şekilde maruz kaldığından daha fazla zarar görmektedir (Brannon, 2016; 62).

Her iki cinsiyetten bireyleri de etkilemekte olan *Rol Çatışmalarından (Role Conflict)* söz etmek mümkündür. Bu çatışmaların hem kadın hem de erkekte *Rol İçi Çatışmalar (Intrarole Conflicts)* veya *Roller Arası Çatışmalar (Interrrole Conflicts)* şeklinde yaşanabilmektedir. Rol içi çatışmalar, sahip olunan cinsiyete uygun bulunan özelliklerin birbirleri ile çatışması durumudur. Örneğin, kadından hem duygusal olmasını hem de diğerlerini üzmemek için duygularını kendine saklamasını istemek, erkeğin başarılı ve bağımsız olması bekleyip yardım istemek durumunda kaldığında bağımsızlığını kaybetme korkusu duyması gibi çatışmalar yaşanabilmektedir. (Helgeson, 2012; 5).

Roller arası çatışmalar ise, bireyin kendi cinsiyet rolünün yanı sıra diğer cinsiyet rolüne uygun bulunan özellikleri de taşıyor olmasıyla ilgilidir. Erkeğin temel olarak kadını özellikler göstermemesi baskısı şeklinde bu çatışma yaşanırken, kadının kadını olması beklenen kamusal alanlar ile kadını olmaması beklenen kamusal alanlar arasında bu çatışmayı yaşaması gibi deneyimlenebilmektedir (Helgeson, 2012; 5).

Bireylerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları sonucu benlik algılarını zedeleyen bir başka problem '*Beden Disformik Sendromu*' olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğunlukla kadınlar arasında yaygın olarak görülen bu rahatsızlık herhangi bir kusur, engel ya da bozukluk olmamasına rağmen bireylerin bedenlerini yetersiz, kusurlu veya tiksindirici bulmaları durumudur. Bu rahatsızlığın sonuçları utanç, depresyon ve intihar eğilimlerine doğru ilerleyen başka problemlere yol açabilmektedir (User, 2010; 136, Akt Bayhan, 2012; 151).

Dowling kadınlar için '*Ünlü Başarı Uçurumu*' olarak adlandırdığı bir duygu durumundan bahsetmektedir. Burada kadınlar kadınlığa yani kendi cinsiyetlerine karşı olumsuz duygulara sahip olmaları nedeniyle aktif olarak iktidardan ve iş yaşamının sorumluluklarından kaçmaktadırlar. Bunun nedeni ise '*Sindirella Kompleksi*' diye adlandırılan ve kadınların kendi kimlik duygusu konusunda başkalarına dönük olmaları, çalışmalarını zorunlu hale getiren bir durum karşısında öfkeye kapılıp bir kadın olarak çalışmak zorunda kalmalarını bir başarısızlık olarak değerlendirmeleri şeklindeki bir başka cinsiyet kalıp yargılarına dayalı psiko-sosyal durumdur (Dowling, 1994; 41-53).

Öte yandan, erkekler için '*Erken Yaş Güçsüzlüğü*' olarak adlandırılan hem kendi içlerinde hem de çevreleriyle ilişkilerinde tüm hayatları boyu süregelen bir duygusal ve davranışsal çatışmadan bahsetmek mümkündür. Erkek çocuklar bireyselleşmeye başladıklarında o zamana kadar kendilerine bakım veren kadınlar dünyasından keskin şekilde ayrılmakta ve yeni bir dünyaya erkeklerin arasına adım atmak zorunda kalmaktadırlar. Bu süreç erkeklerin kendilerini 'acemi er' veya 'çaylak' gibi hissetmelerine sebep olmaktadır çünkü bu geçişte yeni dünyanın kurallarını öğrenmeye çalışırken en başta

babalar olmak üzere diğer erkekler tarafından üzerlerinde bir yetersizlik baskısı oluşturulur. Ömür boyu üzerlerinde devam edecek bu baskı neticesinde erkekler kendilerini yaşamları yine yaşamları boyunca daimi bir yetersizlik duygu içerisinde bulurlar. Bu durumu yaşayan erkek yetersizlik duygusunu aşmak için bunu başkalarına yansıtma yoluna gider ve bu yansıtma her iki cinse yönelik sertlik ve şiddeti içerebildiği gibi, aynı tutumları kendisi de diğer erkeklere uygulayarak bir yandan bu davranış örüntüsünün toplumsal boyutta süregelmesine sebep olur (Kandiyoti, 1997; 194).

Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet

Çocuğun cinsel gelişimi biyolojik anlamda doğum öncesi süreçte başlar. (Brannon, 2016; 74). Çocukların cinsel gelişimlerinden söz ederken gerçekte iki farklı boyuttan söz etmek mümkündür: Kalıtsal boyut ve davranışsal boyut. Kalıtsal boyut, “doğumla beraber gelen hormon ve kromozomlar ile belirlenen kız ya da erkek olma ile ilişkili” iken, davranışsal boyut, “cinsiyetin kendisine atfedilen yönleri ile diğer bir ifade biçimi ile model alma ve taklit etme ile ortaya konan davranışları” tanımlar. (Atay, 2011;59-60) Bu nedenle, çocuğun sağlıklı cinsel gelişiminde, kalıtsal olarak taşıdığı niteliklerin motor, bilişsel ve sosyal-duygusal olarak sağlıklı gelişimi; davranışsal olarak ise, “Kişinin kendi cinsiyetinden memnun olması, böyle yaşamaktan mutluluk duyması” (Atay, 2011; 60) hedeflenmektedir.

Cinsiyet, toplumsal hayatın sınıflandırılmasına ilişkin en önemli değişkenlerden birisidir. Bireyler bu sınıflandırma ile değerlendirildiğinde, karmaşık toplumsal hayat çocuk için kadınlar ve erkekler şeklinde iki boyuta indirgenerek daha kolay anlaşılır hale bürünür (Fogel, 2001). “Genellikle çocuk, iki buçuk yaşında kız, erkek gibi farklı kavramlar olduğunu fark eder. Üç yaşında kendi cinsiyetine verilen adı bilir ve diğer bireyleri fiziksel özelliklerine göre henüz sistematik olmayan bir şekilde sınıflandırmaya başlar” (Akt. Aydoğan; Ed. Aral & Duman, 2009; 206). Çocukların ırk ve cinsiyet gibi olguları anlamaya başladıkları yaşın çocuğun bunu sözel olarak ifade edebildiği yaştan çok daha erken olabileceği

düşünülmektedir. Çocuk sözel olarak bu olguları ifade edemese bile çeşitli davranışlar veya anlatım yolları ile sahip olduğu farkındalığı hissettirebilmektedir (Quintana, 1998; 33-34).

“Holmes (1995) erken yaşlardaki çocukların cinsiyet farklılıklarını fiziksel, anatomik ve dış detaylar (kıyafet gibi) ile ilişkilendirdiklerini belirtmiş, Leahy ve Shirk ise (1985) çocuğun kendini fiziksel nitelikleriyle kavramaya başladığı çağda diğerlerini gözlemlenebilir davranışları ile algılamaya başladığını, bunun ise benlik gelişiminin ilk yıllarıyla örtüştüğünü ifade etmiştir” (Akt. Quintana, 1998; 33-34).

Çocuk, küçük bir bebekken kız mı erkek mi olduğu gibi sorulara doğru yanıtı ancak dört- dört buçuk yaş civarında vermektedir (Archer & Lloyd, 2002; Dökmen, 2009; Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Akt. Alkan Ersoy; Ed. Artan, 2015; 14). Bu aşama, çocuğun cinsiyetinin yaşam boyunca aynı kalacağını anlaması demek olan *Cinsiyet Sürekliliği (Gender Stability)* kazanmasıdır. *Cinsiyet Değişmezliği (Gender Consistency)* ise, bireyin cinsiyetinin kıyafet, meslek gibi dışsal değişimlerle değişmeyeceğini anlamasıdır (Vasta vd. 1999; 574). Yine dört- beş yaşındaki çocukların çoğunda kıyafetleri veya saç uzunlukları değişse bile cinsiyetinin aynı kalacağı anlayışı görülmeye başlamaktadır (Alkan Ersoy; Ed. Artan, 2015; 16).

Cinsiyet kazanma (sex typing), çocukların kendi cinsiyetlerine uygun olduğu düşünülen davranış ve tutumları öğrendikleri süreçtir (Vasta vd., 1999; 573). “Cinsiyet rollerine göre davranışın farklılaşması; bedenle ilgili kavramları, fiziksel ve toplumsal çevre ile ilgili kavramları, genel ilişki kategorilerini (nedensellik, önem, miktar, zaman, mekân, mantıksal akıl yürütme vb.) anlamlı bir yapıya yerleştirmeye başladığı zihinsel bir işleyiş ile açıklanır” (Aral & Duman, 2009; 206).

“Çocuğun içinde yaşadığı toplumun üyesi durumuna gelmesine yani bedensel olarak gelişip değişirken, bir yandan da içinde yaşadığı, büyüdüğü toplumun dilini, geleneğini, göreneğini, ahlak anlayışını, dinsel inançlarını, kısaca toplumsal değerler sistemini ve davranış kalıplarını benimseyerek gelişmesine toplumsallaşma süreci denilmektedir” (Balkır, 1989; 12). Bu süreçte, “bir birey toplumun katmanlarında geçerli değer ve davranışları öğrenir ve benimser” (Kaya, 1985; 17).

Kültür üzerine çalışmalar yapan psikolog Daphne Keats’e göre,

“Küçük yaştaki çocuk kültürün değerlerini de bir dizi değere uygun davranmayı da bilmemektedir. Daha doğrusu bunu ilerleyen gelişim süreçlerinde kabul etmekte ve içselleştirmektedir. Bu süreç, erken yaştaki çocuğun basit reçete ve yasaklara karşılık vermesiyle başlar, sonrasında bunu diğer benzer koşullara geneller ve son olarak kendi kültürüne ait bir birey olarak düşünme, hissetme ve davranma yollarını sürekli hale getirir” (Keats, 1997; 17).

“Beş- altı yaşlarında çocuğun biyolojik cinsiyet kimliği kalıcılık kazanınca, davranışların cinsiyete göre farklılaşmasında sürekli, örgütleyici bir işlev görmeye başlar” (Akt. Aydoğan, Ed. Aral & Duman, 2009; 206). “Toplumla iletişim kurdukça, toplumun cinsiyete göre beklentileri öğrenilir ve (sahip olunan cinsiyete uygun olarak) kişiliğe uyarlanır” (Wood, 1995; 27). Yani, “Biyolojik açıdan doğuştan gelen cinsiyet, sosyal bir inşa sürecinden geçerek toplumsal cinsiyete dönüşür” (Bayhan, 2012; 147-148).

Toplum, beklenen kalıpların dışına çıkan davranışları hoş karşılamadığından bireyler çocukluktan başlayarak çoğunlukla toplum tarafından belirlenmiş ve benimsenmiş normlara kendilerini uydurmaya çalışırlar (Balkır, 1989; 20). Her toplumda var olan ve o toplumun kültürüne göre sınırları çizili bulunan kalıp yargıların baskısıyla farklı cinsiyetlerden bireylerin kendilerini belirli beklentilere karşılık verecek davranışlarla ortaya koymaları gerekmektedir (Günindi Ersöz, 1999; 98). Çocuklar kendi kültürlerinin cinsiyetlere uygun bulduğu duygu, tutum, davranış ve rolleri, çeşitli nesnelere, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özelliklerini kendileri için uygun ya da uygun değil şeklinde ayırt etmeyi öğrenmektedirler (Dökmen, 2009; 136).

“Nesilden nesile aktarılan kültür bağlamında, sosyal bir inşa süreci olan ‘sosyal gerçeklikler’ doğalmış gibi algılanmaktadır” (Balkır, 1989; 9). Cinsiyete ilişkin kalıp yargılar bu yolla öğrenilir ve içselleştirilir (Bayhan, 2012; 149). Sosyo-kültürel davranışlardaki cinsiyet kalıp yargıları yaklaşık beş yaşında ortaya çıkar ve çocukluk dönemi boyunca artan bir seyir izler. Genelde kalıp yargıların edinilmesi beş ve sekiz yaşlar arasında daha hızlı bir artış gösterir (Baran, 1995; 122).

Çocuğun toplumsallaşma sürecinde olgunlaşma, yaş ve bireysel nitelikleri, çocuk için önem taşıyan bireylerin davranışlarının nasıl olduğu, kimlerin davranışlarını model aldığı ve diğerlerini tanımasında rol oynayan bilişsel gelişimi toplumsal davranışları

öğrenmesinde önem taşımaktadır (Elkin, 1995). Çocuklar çevrelerinde farklı cinsiyetten modelleri gözlemler, kendi cinsiyetleri ve diğer cinsiyetlerin ne şekilde davranmaları gerektiğini öğrenirler. Böylece, birçok cinsiyet kalıp yargısı oldukça erken yaşta edinilir (Bem, 1984, Akt. Billings, 1992; 176-226).

“Ataerkil toplumlar, erkekleri erkeksi düşünmek ve davranmak, kadınları da kadınsı düşünmek ve davranmak üzere eğitir ve bu sınırların dışına çıkanlar cezalandırılır. Öte yandan, bu kurallara uyanlar eşit şekilde ödüllendirilmezler” (Harari, 2015; 159). Parsons’a göre de sosyalleşme sürecinde toplum erkeklere rasyonel ve rekabetçi olmak ve kendine güvenmek gibi *araçsal bileşenleri* öğretirken, kızların çocuk yetiştirme ve duygusal sorumluluk gibi *duygusal özellikleri* öğrenmesini beklemektedir (Macionis & Plummer, 2002; 301; Perry & Perry, 2003; 202).

Cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal beklenti ve tutumlar kız çocukları için de erkek çocukları için de eşit derecede olumsuzluk, kısıtlama ve baskı barındırmaktadır (Günindi Ersöz, 1999; 178). Erkekler ve kadınlar için belirlenmiş beklentilerdeki bu farklılıklar çocuk yaşlarda daha az söylenirken, ergenlik döneminde hızla artmakta ve genç yetişkinlikte farklılıklar daha da belirgin hale gelerek daha fazla ifade edilmektedir (Michener & DeLamater, 1998).

İçinde bulunduğumuz dönemde, cinsiyet rollerinde yaşanan toplumsal değişimler, kadın ile erkeğin rol, görev ve sorumluluklarının hızla değişmesine sebep olduğu gibi bu durum çocuk açısından cinsiyet rolleri için oldukça karmaşık bir görünüm oluşturabilmektedir. Bundan sonra kadınlar ve erkekler için tek tip olarak tanımlanamayacak roller söz konusudur, çocukların da bunları öğrenmesi gerekmektedir (Elkin, 1995;78-79).

Toplumsal Cinsiyet Edinimine İlişkin Kuramlar

Çocuğun toplumsal cinsiyet rolleri edinimine ilişkin farklı bakış açıları doğrultusunda farklı kuramlar öne sürülmüştür. Bu kuramların bazısı cinsiyet ile toplumsal cinsiyeti aynı

kavram olarak ele alır ve toplumsal cinsiyet kavramını normalleştirirken, bazıları ise toplumsal cinsiyet olgusunun boyutlarının anlaşılmasında önemli katkılar sunmuştur.

Psiko-Analitik Kuram. Cinsel gelişim sürecinde toplumsal faktörlere önem veren ilk kuram Sigmund Freud'un görüşlerine dayanan psiko-analitik kuramıdır (Artan & Bayhan, 2007; 147). Bu toplumsal cinsiyetin gelişimine ilişkin olarak getirilen ilk kuramsal açıklamalardan birisi olarak kabul görür (Akçam,1996; Sarıbay, 2001).

Cinsel gelişim sürecinde özdeşleşme ve içselleştirme gibi bilinçaltı süreçlerini vurgulayan bu kurama göre, çocuğun küçük yaşlardan itibaren toplumsal cinsiyetine uygun olduğu düşünülen davranışlarda bulunması onun kendi cinsiyetinden ebeveyni ile kurduğu özdeşim ile ilişkilidir (Akçam,1996; Sarıbay, 2001). Chodorow (1978), özdeşim kurmayı, çocuğun ebeveynlerinin beceri, özellik ve gücünü gözlemleyerek, kendi benliğine uyarlaması şeklinde açıklamaktadır (Ryle, 2012).

Cinsiyet rolleri kızlarda Elektra, erkeklerde Oedipus kompleksinin çözümlenmesiyle kazanılmaktadır. Bu çözümlenme sürecinde erkek çocuk baba, kız çocuk da anneye özdeşleşerek uygun cinsiyet rolünü edinmektedir (Artan ve Bayhan, 2007). Özdeşim kurduğu ebeveynin özelliklerini öğrenerek, erkek çocuklar nasıl bir erkek olmaları, kız çocuklar da nasıl bir kadın olmaları gerektiğini bu yolla öğrenirler (Akçam,1996; Sarıbay, 2001).

Bilişsel Gelişim Kuramı. "Bu yaklaşıma göre insan dünyayı var olan bilişsel yapıları çerçevesinde algılar; uyaranlara, çevreye anlam ve değer yükler; davranışlarını bunlara göre düzenler" (Yetim & Yetim, 2008; Ed. İnceoğlu & Akıner, 2008, 90). Kohlberg (1966), bilişsel gelişim kuramında, çocuğun cinsiyet rolünü algılayışı, kategorize edişi ve toplumsal cinsiyet değişmezliği üzerine çalışmıştır (Helgeson, 2012).

Bu kurama göre, cinsiyetleri ayrıştırma, bilişsel gelişimin evrensel ilkelerini takip eder ve çocuklar önce kendi cinsel kimliklerini daha sonra başkalarınınkini öğrenirler. Sonrasında ise cinsiyetle ilgili kalıplaşmış tutumların farkına vararak, cinsiyet gösteren davranışlar

sergilemeye başlarlar (Freedman vd., 1989; Akt. Dökmen, 2009). Bu bağlamda, cinsiyet farklılığı sosyalleşme sürecinde aktarılan güçlü duygusal öğelerin yanı sıra algı ve kavramayı da içermektedir (Bruckner, 2002; 271).

Bu kurama göre, çocuğun cinsiyet davranışlarını öğrenmesi üç aşamada gerçekleşmektedir. Çocuğun kız ya da erkek olduğunu fark ettiği birinci aşama, yaklaşık iki yaşında başlamaktadır. Üç yaşındaki çocuk, elbiseleri kızlarla, kısa saçlı erkeklerle özdeşleştirmektedir. Kohlberg'e göre bu dönem çocuklar edindikleri bilgiyi değiştirmek konusunda 'katı' olacaklardır. Belirli davranışları yalnızca belirli cinsiyetten birinin yapabileceği şeklinde katı düşünceler gösterebilirler. Yaşın artışıyla birlikte çocukların cinsel kimliği daha kararlı bir hal alacak ve cinsiyet rollerine uygun davranışlarda artış görülecektir (Doyle, 1997).

Sosyal Bilişsel Kuram. Bandura'nın (2001) Sosyal Öğrenme Kuramı'nda, öğrenme çeşitli yollarla gerçekleşmektedir. Bunlardan birisi gözlem ve gözlem sonucu oluşan öykünmedir. Çocuk yakın çevresindeki insanların davranışlarını gözlemleyerek, öykünür ve zamanla bu davranışlar çocukta kişiliğin bir parçası haline dönüşür (Eripek, 1981).

Sosyal-öğrenme kuramı, başka insanların davranışlarının gözlenmesi, taklit ve pekiştirme ile ceza uygulamaları aracılığıyla cinsiyet farklılıklarının çocuğun sosyal çevresi tarafından şekillendiğini öne sürmektedir (Dökmen, 2009; Eripek,1981). Sonuç olarak gördükleri kadınların ve erkeklerin farklı biçimlerde davrandıklarını gözlemleyen erkekler ve kızlar birbirlerinden farklı şekillerde davranmaları gerektiği yönünde eğitilir ve birbirlerinden farklı davranışlar sergilemeye başlarlar (Lott & Maluso,1993; Akt. Sarıbay, 2001).

Sosyal Cinsiyet Şema Teorisi. Sandra Bem tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Cinsiyet Şema Teorisi hem Bilişsel Gelişim Kuramı'nın hem de Sosyal Öğrenme Kuramı'nın toplumsal cinsiyet rollerinin edinimi ile ilgili olarak yaptıkları açıklamaları kapsamaktadır. Hemen her kültürde kadınsı ve erkeksi kişilik özellikleri belirlenmiş, kadın ve erkeğin toplumdaki yeri, yapabileceği işler ve faaliyetler bu temelde ayrıştırılmış ve tanımlanmıştır (Dökmen, 2009). Bir çocuğun cinsiyet rolü standartlarını öğrenip içselleştirmesine Cinsiyet

Tiplemesi (ya da Tipleştirme) adı verilmektedir (Girginer, 1994). Kurama göre, cinsiyet tipleştirme olarak tanımlanan bu süreçte çocuğun benlik kavramı oluşur ve çocuk dünyayı içselleştirmiş olduğu bu cinsiyet semasını kullanarak algılar (Dökmen, 2009).

Bu kurama göre, toplumsal cinsiyete özgü bilgi işleme, toplumun cinsiyet ayrıştırıcı uygulamalarının bir sonucudur. Kız ya da erkek çocuk kendi toplumundaki kadınlık, erkeklik tanımlarının nasıl çalıştığını öğrenmek için gözlem yaparak bu kategorileri bilişsel bir yapıya oturtmaktadır. Dolayısıyla cinsiyetleri ayrıştırmanın öğrenilen bir olay olduğu; bu yönüyle de kaçınılmaz ya da değiştirilmez olmadığı söylenebilmektedir (Billings, 1992; 176-226).

Bem ise yaptığı çalışmalar sonucunda bireyleri kadınsı ve erkeksi özellikleri barındırma bakımından dört gruba ayırmıştır: Kadınsı özellikleri daha çok erkeksi özellikleri daha az taşıyanlar kadınsı, erkeksi özellikleri daha çok taşıyan kadınsı özellikleri daha az taşıyanlar erkeksi hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri taşıyanlar Androjen (Androjenik), ne kadınsı ne de erkeksi özellikleri taşıyanlar ise Belirsiz Cinsiyet rolüne sahip olarak sınıflandırılmıştır (Hyde, 1994).

Bem (1984), androjen olmanın ruhsal sağlığa ve psikolojik uyuma yardımcı olduğunu ve androjenliğin kültürel kalıplardan özgürleştirici bir etkisinin bulunduğunu ileri sürmüştür (Akt. Girginer, 1994). Cinsiyet şema teorisi androjen cinsiyet rolüne sahip olanlar ile karşı cins cinsiyet rolüne sahip olan bireylerin biyolojik cinsiyeti ile aynı cinsiyet kimliğine sahip olanlardan daha esnek ve uyumlu olduklarını öne sürmektedir (Chusmir & Koberg, 1989). Dahası androjen ve kadınsı cinsiyet rolüne sahip erkekler kadına özgü olduğu düşünülen ev işlerini erkeksi cinsiyet rolüne sahip olan erkeklerden daha çok yapmaktadırlar (Gunter & Gunter, 1990).

Sosyal Rol Kuramı. Alice Eagly'nin (2000) ortaya attığı Sosyal Rol Kuramı, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların çocukluk yıllarından başlayarak kadınlar ile erkeklerin farklı sosyal roller üstlenmelerinden kaynaklandığını savını ileri sürmektedir (Eagly vd., 2000; 128). Schmitt'e (2003) göre, erkekler ve kadınlar doğuştan farklılaşmış cinsiyetlere özgü psikolojik eğilim ve cinsiyet rollerine sahip değillerdir. Farklı sosyalleşme yaşantıları,

davranışlarda cinsiyet farklılıklarını oluşturur. Erkekler ve kadınlar, doğuştan getirdikleri özellikler ile zamanla edindiklerini birleştirerek cinsiyete özgü toplumsal roller oluşturmaktadırlar (Kite, 1996).

Bu toplumsal rol dağılımı, bireylerarası ilişkilerle (aile, arkadaş gibi) desteklenerek süreklilik kazanmaktadır. Örneğin, Eagly'ye göre (2000), toplum kadını çocukların ve diğer bağımlı bireylerin bakımı için gerekli olan sözsüz iletişim becerisi, sevecenlik gibi yetenekleri edinmesi için teşvik etmektedir. Bu durum, beklenti doğrulama ve öz-düzenleme süreçlerinde cinsiyet rollerini güçlendiren bir dayatma halindedir. Kadın ve erkekler kendilerinden beklenen rollerde başarılı performans ortaya koymak için kalıp yargılı davranışlarını geliştirmektedirler (Eagly vd., 2000; 129).

Günümüzde erkeklerin rollerinin durağan ve değişime kapalı kaldığı gözlemlenirken, kadınlara ait kalıp yargıları dinamik özelliğini korumaktadır, bu nedenle de kadınlar tarafından erkeklerin rolleri de üstlenilmeye başlanmıştır (Diekman vd., 2004).

Benlik Sunuş Kuramı. Deaux ve Major'ün (1987) Etkileşimsel Model olarak da adlandırılan Benlik Sunuş Kuramına göre, toplumsal cinsiyetle ilintili davranışların bu davranışların kazanılması değil, temsiliyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu kuram, cinsiyetle ilgili sosyal davranışların çok esnek ve ortama bağlı nitelik taşıdığı öne sürer (Akt. Dökmen, 2009; 85). Kurama göre erkek ve kadınların sosyal davranışlar için gizil güçleri eşittir ve davranışlarının büyük ölçüde kişisel seçimleri, diğer insanların davranışları ve ortam ve koşullar anlamında bağlamdan etkilendiğini vurgulamaktadır. Davranışlarda içsel nedenler önemlidir, dışsal faktörler anlık etki yaparlar ve davranışı bütünüyle değiştiremezler (Deaux/Major, 1987, Akt. Güldü ve Ersoy Kart; 2009; 104).

Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme Kuramı. Martin ve Halverson (1981) tarafından geliştirilen bu kuram, çocuğun cinsiyetle ilgili bilgilerin işlenmesine aktif katılımının olduğunu öne sürmektedir. Çocuk kendi cinsiyet grubu ile ilgili bilgileri, değerleri ve davranışları kendisi keşfeder ve bu keşif çocuk kendi cinsiyetini keşfettiği anda başlamaktadır. Çocuk cinsel kimlik kazanınca her cinsiyete uygun bilgiler içeren şemalar

kullanmaya başlar. Bu şemalar üç tiptir: *Birinci Şema*, genel cinsiyet şemasıdır, çocuk davranış, kişilik özellikleri ve rolleri gruplandırır; *İkinci Şema*, bireyin kendi cinsiyetine ilişkin bilgiler içeren cinsiyet şemasıdır, daha ayrıntılı bir şemadır; *Üçüncü Şema* ise, diğer cinsiyete ilişkin bilgilerin yer aldığı şemadır, bireyin kendi cinsiyet şeması kadar ayrıntılı değildir. Bu şemaların gelişiminde hem çocuk hem de çevresi etkin kabul edilir (Dökmen, 2009; 77-78).

Sosyal Baskınlık Kuramı. Sosyal Baskınlık Yönelimi ait olunan grubun diğer gruplara karşı daha baskın olması yönünde genel bir arzuya işaret etmektedir. Bu kurama göre, üye olunan grubunun statüsü yüksekse bireyin sosyal baskınlık yönelimi de yüksek olacaktır. Buna göre kuram, erkeklerin sosyal baskınlık yönelimlerinin kadınlardan daha yüksek olacağını da öne sürmektedir. Ayrıca bu kuramın '*Değişmezlik Hipotezi*', cinsiyet farklılıklarının kültür ve bağlam farkına rağmen durağan olduğunu fikrini öne sürmektedir. Yani değişen zamanlarda farklı güç ve statülerde olsalar bile, büyük olasılıkla erkekler kadınlara göre daha yüksek sosyal baskınlık düzeyine sahip olacaklarını öngörmektedir (Sidanius ve Veniegas, 2000).

Bu kurama göre, erkeklerin ırkçılık, muhafazakârlık, savaş, siyaset ve şiddeti desteklemesi güçlü bir sosyal baskınlık yöneliminin işaretidir. Kadınların ise görece zayıf bir sosyal baskınlık yönelimi belirtisi olarak sosyal refah programları ve korumacı yasaları destekledikleri gözlemlenmektedir. Sosyal baskınlık bakış açısına göre, erkeklerin desteklediği savaş, ırkçılık vb. durumlarda daima bir sosyal grubun diğeri üzerinde hakimiyet kurması söz konusudur. Öte yandan kadınların desteklediği ideolojiler yoksulluk, kadınlar gibi düşük statüdeki grupların desteklenmesi anlamı taşımaktadır (Pratto & Stallworth, 1997).

Çok Faktörlü Toplumsal Cinsiyet Kuramı. Toplumsal cinsiyet özelliklerini açıklarken tek ya da iki faktörün yeterli olmayacağını belirten Spence (1993) Çok Faktörlü Toplumsal Cinsiyet Kuramını önermiştir. Bu kurama göre, toplumsal cinsiyet kimliği birbiri ile ilişkili pek çok faktörden oluşan bir yapı şeklinde düşünülmelidir. Bu anlayışa göre,

toplumsal cinsiyete ilişkin olgular dört boyuta ayrılmaktadır: “(1) toplumsal cinsiyet kimliği ya da benlik kavramı, (2) araçsal ve dışavurumcu kişilik özellikleri, (3) toplumsal cinsiyete ilişkin bilgiler, rol davranışlar ve tutumlar ile (4) cinsel yönelimdir.” Bireyler bu dört boyutun tamamında aynı cinsiyette özellikler taşımak zorunda değildirlerdir. Örneğin, bireyin kişilik özellikleri kadınsı bir çizgideyken, ilgileri erkeksi olabilir (Akt. Dökmen, 2009; 88).

Bu kuramda benlik kavramı önemli yer tutar ve Spence kişinin benlik kavramının genellikle biyolojik cinsiyetiyle paralel olduğunu düşünmektedir. Biyolojik cinsiyetine uymayan karşıt cinsiyet yönelimleri bile olsa kişi yine de kendisini biyolojik cinsiyetine göre tanımlar, çünkü bütüncül benliği biyolojik cinsiyete göre yerleşmiştir (Akt. Dökmen, 2009; 89).

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Modeli. Bilgi İşleme Kuramı'na dayanan bu model Martin ve arkadaşları (1990) tarafından önerilmiştir ve çocukların kalıp yargılı bilgileri nasıl kullandıklarını anlama amacındadır. (Akt. Martin, 1993; Akt. Dökmen, 2009; 81). Bu modele göre çocukların rol davranışları, meslekler, kişilik özellikleri, fiziksel görünüm öğelerini kadınsı boyut ve erkeksi boyut olarak iki ana başlıkta bağlantılar kurarak organize ettiğini söylemektedir (Akt Dökmen, 2009; 81).

Bu öğeler arasındaki bağlantıların üç tipinden bahsedilebilir: (1) Cinsiyet Öğe Bağlantılar (Cinsiyete ilişkin öğe tanımlanır, örn. kadın elbise giyer), (2) Öğe İçi Bağlantılar (Cinsiyete ilişkin öğe ile aynı gruptan bir başka öğeyi cinsiyetle tanımlamak için birlikte kullanır, örn. kadın elbise giyer, kadın topuklu ayakkabı giyer), (3) Öğeler Arası Bağlantılar (Cinsiyete ilişkin öğe başka bir gruptan öğe ile cinsiyeti tanımlamak için kullanılır, örn. Kadın elbise giyer, kadın bakım vericidir) (Akt. Martin, 1993; Akt. Dökmen, 2009; 81).

Toplumsal Cinsiyet Ediniminde Rol Oynayan Etmenler

“Sosyal psikolojide toplumun bir parçası olma sürecine sosyalleşme süreci adı verilmektedir.” (Kaya, 1985; 17). “İnsan sosyalleşme süreciyle birlikte içinde bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelir” (Özdemir, 2014; 69). “İnsanlar, toplumsal bir düzenin, yani

toplumsal gerçekliğin içine doğarlar; bu şekillenmiş 'bilgi sistemi'ni içselleştirir ve kuşak içinde simgesel kurumlar aracılığıyla dışsallaştırır, paylaşır, yaşatır, değiştirir ve gelecek kuşaklara aktarırlar” (Berger ve Luckmann, 1966; Jablonka ve Lamb, 2007; Marx ve Engels, 2004; Mauss, 2005; Akt. Yıldız, 2014; 120).

Sosyalleşme süreci oldukça karmaşıktır. Sosyalleşme boyunca çok sayıdaki olay, kişi, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar, töreler, gelenekler, yasalar, fiziki çevre ve daha pek çok unsurun etkisindeki birey bu etkenlerin çeşitli etkileşimlerinin bir sonucu olarak varlığını kazanır (Kağıtçıbaşı, 1999; Kağıtçıbaşı, 2000). Çocuğun toplumsallaşmasında etkin rol üstlenen çeşitli örgütlü gruplar ve iletişim kanallarının sözünü etmemiz mümkündür. Aile, okul, akran ve arkadaşlar, medya ve kitle iletişim sistemleri, sosyal ve dini gruplar ile devlet ve mekanizmaları çocuğun toplumsallaşmasında doğrudan ya da dolaylı etkili olan yapılardır (Elkin, 1995;65)

“İnsanlar bilgiyi 'tabiat'tan almazlar, toplumdan alırlar ve toplumdan alınmış bilgi şekillenmiş bilgidir” (Mardin, 2007; 91, Akt. Yıldız, 2014; 120). Vygotsky sosyokültürel gelişim modelinde bir bireyin gelişiminin onun içinde bulunduğu kültürün bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk sosyal çevresinde 'yakın gelişim alanı' içerisinde diğerleriyle, özellikle de ebeveynleriyle sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla ortak bir kültürel bilgiye erişir ve bilişsel olarak ilerleme kaydeder (Vasta vd., 1999; 20; Kağıtçıbaşı, 2012; 58-59). Toplumsallaşma sürecinde başat rol oynayan aile, okul, medya gibi kurumların hepsi farklı oranlarda ve biçimlerde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin düzenlenmesinde de etkin bir rol oynamaktadır (Atauz, 1999; 2).

Çocuğun toplumsallaşması ve buna bağlı olarak içinde yaşadığı topluma ait değer yargıları ve normları öğrenmesinde rol oynayan toplumsal kanalların her biri birbirinden farklı araç ve yöntemlerle, kendine özgü kalıplar, kurallar ve değerler içerisinde normlarını çocuğa aktarırlar.

“Ailenin kendine özgü belirli kuralları vardır. Okul kendi ölçülerini uygular. Arkadaş kümesi kendi içinde birtakım semboller, oyunlar geliştirmiştir. Kitle iletişim araçları kendi geleneksel formlarına ve öyküleme biçimlerine sahiptirler. Böylece her kurum

çocuğun daha geniş bir dünyaya uygun olarak toplumsallaşmasına yardım eder. Aile, öğretmenler, arkadaşlar ve kitle iletişim araçları kendi yörüngeleri üzerinde geniş bir toplumsal ve kültürel ortamla kuşatılmış olup her birinin etkisi kendi örgütsel sınırları içinde uzanmaktadır” (Elkin, 1995; 65).

Çocuğun toplumsal cinsiyet ediniminde önemli rol oynayan, aile, okul ve öğretmenler, akran ilişkileri ve medya gibi etmenlerin her birini kendi içerisinde incelemek gerekir.

Toplumsal Cinsiyet Ediniminde Ailenin Rolü. “Dünyada ailenin görülmediği hiçbir toplumun olmaması, toplumun en küçük birimi olan ailenin evrenselliğine işaret etmektedir” (Erkan, 2013;3). Aile Sistemi Teorisi ya da Ekosistem Teorisi olarak da geçen Biyo-Ekolojik Kuramı’na göre, çocuğu çevreleyen ilk katman yani Mikrosistem’de yer alan unsur ailedir. Bu katmanda, çocuk ve ebeveynleri doğrudan etkileyen yakın ilişkiler (ebeveynler arası ilişkiler, aile ortamı, çocuklar arası ilişkiler gibi) gerçekleşir. Mikrosistem’de gerçekleşen etkileşimler ve yaşantılar çocuğu da ebeveyni de en çok etkileyen süreçlerdir (Özgün, 2013;97, Ed. Temel, 2013).

Sosyal değişim çerçevesinde her nesil sosyal inşaya kendi deneyimini ve birikimini aktarır, inşa edilen deneyimler birikerek ilerler ve kümülatif oluşturur (Balkır, 1989; 40). “Aile toplumsal normların öğrenildiği ilk yerdir. Toplumda var olan normlar, aile aracılığı ile toplumsal aktörlere aktarılır. Aile aynı zamanda toplumsal normların aile üyeleri tarafından uygulanıp uygulanmadığını denetler” (Sayın, 1990, Akt. Erkan; Ed. Temel, 2013;3). Bourdieu’ya (1984) göre bireylerin habitusu eylemlerini var olan iktidar yapılarının devamlılığını sağlayacak yönde biçimlendirir. Bu yüzden kalıp yargıların sürdürülmesi ve geliştirilmesinde en etkin grup ailedir. Aile kalıp yargıların pekiştirilmesi ve uygulanmasında önce bireye eşlik eder, ardından onları öğrettiği şekilde uygulama fırsatı vererek bireyi yönlendirir (Akt. Çelik, 2008).

Bir toplumsallaştırma aracı görevinde aile, çocuğa sadece genel kültürün bazı parçalarını aktarmaz, aynı zamanda toplum içindeki kendi toplumsal konumuna ilişkin kimi özel parçaları da aktarmaktadır. Toplumdaki her aile kendi içinde kimlik taşıyan özgün bir konum ve kendine özgü bir kültürel içeriğe sahiptir (Elkin, 1995;67). Her sosyal sınıf ya da

grup kendi biricik habitusunu var edecek uygulama ve düzenlemeleri hayata geçirir, bireysel davranış yalnızca o sosyal grup ya da sınıfın ortak tarihinin 'özüleşmesi'dir (Bourdieu, 1984; Akt. Çelik, 2008).

"Cinsiyet, ırk, millet, din ve etnisite yanında birey, ailesinin sosyal sınıfı neyse o sosyal sınıfın mensubu olur. İlerde eğitim ve meslek ile sosyal sınıf atlaşa da, geçmişindeki mensup olduğu ailenin sosyal sınıfından kendini soyutlayamaz. İçinde doğduğu ailesinin sosyal ve kültürel dokusu kendisini kuşatır" (Bayhan, 2012; 147-148).

"Aile, toplumdan topluma yapı ve biçim farkları gösterse de temel görevini kaybetmemiştir. Ailenin temel ödevlerinden olan çocukların yetiştirilmesi, gelecek kuşağa ana kültürün aktarılması, iş bölümü ve cinsiyetle ilgili ödevler hemen her toplumda aileler tarafından yerine getirilir" (Hoebel, 1949; Akt. Erkan; Ed. Temel, 2013, 9). Cinsiyet konusunda çoğu yaklaşım inşacı görüş anlayışıyla erkeklik ve kadınlığın doğumla doğal olarak gelmesinden çok onun sosyalleşme sürecinde, kültür içerisinde oluşumuna vurgu yapmaktadır (Bayhan, 2012; 149). "Toplumsallaşmanın cinsiyet açısından ele alınması, ailenin işlevini tümüyle arttırmaktadır. (...) birçok araç çocuğun cinsiyetinden beklenen davranışları öğrenmesine katkı sağlar. Ama aile bunların en önemlisidir" (Elkin, 1995; 75).

Ailenin yapısının (geniş ya da çekirdek aile), sosyoekonomik durumunun, anne ve baba arasındaki görev dağılımının, anne ve babanın model olarak davranışları, yaşam biçimleri ve özelliklerinin ve anne veya babanın yokluğunun çocukların cinsiyet kimliği kazanma sürecinde etkili olduğu bilinmektedir (Ersoy 1993; Girgin 2004; Akt. Aydoğan, 2009; 208, Ed. Aral ve Duman, 2009).

Cinsiyetler arasındaki farklılıklar bireylerin davranış, düşünce, duygu, tercih ve tutumlarında farklılaşmalar şeklinde karşımıza gelmekte (Keleş, 2008, Akt. Çiftçi, 2011) ve "özel alanda kurulmakta ve sürdürülmektedir" (Bora & Üstün, 2005; 105). Bu nedenle toplumsallaşma ajanlarının tamamı norm çerçevesinde erkeklik ve kadınlığı kanıksatma rolü üstlense de cinsiyet kalıp yargılarının erken yaşlarda aile ve ev yaşamı içinde başladığı söylenebilir (Bayhan, 2012; 156-157).

“Biyolojik verasetini doğuştan verili alan birey, sosyal verasetini de içinde doğduğu ailede hazır bulur. Nasıl ki, cinsiyetini belirleme seçeneği yoksa doğduğunda kendisine verilen ismini de seçme hakkı bulunmamaktadır” (Bayhan, 2012; 147-148). “Bebekler doğduklarında (hatta doğmadan önce) sahip oldukları cinsiyet organlarına bakılarak ya kadın cinsiyet grubuna ya da erkek cinsiyet grubuna ait olarak kimliklenir” (Dökmen, 2009; 21).

Cinsiyetler arası ayrımcılık, gerçekte doğumdan önce başlamakta ve esasen çoğu toplumda hala erkek çocuk sahibi olmak, kız çocuk sahibi olmaya göre çok daha değerli kabul edilmektedir (Brown, 2000; 49). Bunun düşük sosyo ekonomik statülü ailelerde anlamının “özellikle ilerleyen yaşlarda erkek çocuğun aileye yapacağı katkıya muhtaç olma durumunun bir göstergesi” olduğu düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012; 145). Aile için çocuğun ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ters orantılı bir ‘ekonomik bir değeri’ vardır ve üstleneceği cinsiyet rolü sayesinde ilerleyen yaşlardaki gelir sağlama potansiyeli nedeniyle erkek çocuğun ekonomik değeri kız çocuktan yüksektir (Kağıtçıbaşı, 2012; 161).

Türk aile yapısı geleneksel olsun veya olmasın anneyi ‘ikincil’ konuma yerleştiren ataerkil bir yapıdadır (Lale, 2004). Bu yapı içerisinde bağımlı kadınların kız ya da erkek bağımsız çocuklar yetiştirmek ve onların da bireyselleşmesini sağlama konusunda başarısız olacakları düşünülmektedir (Dowling, 1994; 44).

Türk ailelerinin en göze çarpan özelliklerinden birisi erkek çocuklara göre, kız çocuklarının başarı gizilgüçlerinin gerçekleşmesine erkek çocuklara sunduğundan daha az elverişli bir ortam sunmasıdır (Tan, 1979). Türk ailelerin kültürlerinin bir parçası olarak gerçekleştirdikleri sünnet düğünleri oğullarına erkeklikleri ile gurur duymayı öğretme yollarından biri olmaktadır. Buna karşılık aynı ailelerde kızlarına kadınlığa geçişi için böylesi bir gelenek gözlemlenmemektedir (Bayhan, 2012; 156-157). Yanı sıra kız çocukları ev işlerinden sorumlu ve ailede kız çocuğunu anne ile birlikte ‘ikincil konum’da tutmak kız çocuklarının karşılaştığı engeller olarak karşımıza çıkmaktadır (Henslin, 2003; 288).

Tüm toplumsal kuramlarda belirtildiği üzere, kız ve erkek çocukların cinsiyet rollerindeki farklılaşmanın temel kaynaklarından biri anne babalardır (Özkan, 2009). “Çocuğun kendi kendini yöneten, yüksek benlik algısına sahip, doyumlu bir birey olarak gelişmesi, büyük ölçüde ona sağlanan fırsatlara ve anne babanın çocuklarına karşı olan ebeveynlik stillerine bağlıdır” (Erkan, 2013; 11.; Ed. Temel, 2013).

Çocukların cinsiyete ilişkin tutum ve davranışları anne ve babalarının ebeveynlik tutumlarından etkilenmektedir (Açıkalın vd, 2003; Aral vd, 2001; Berk Laura, 2006; Ersoy 1993; Girgin, 2004; Akt. Aydoğan, 2009; 207, Ed. Aral ve Duman, 2009). Ebeveynler farklı cinsiyetlerdeki çocuklarına karşı farklı tutumlar göstermektedirler: erken çocukluktan itibaren aileler kız çocuklarına daha koruyucu, erkek çocuklarına daha cesaretlendirici yaklaşmak yönünde belirgin davranış farkları ortaya koymaktadırlar (Bayhan, 2012; 156-157). Kızlar bağımlı, pasif veya daha az baskın olmaya şartlandırılırken, erkekler daha bağımsız ve girişken olmak için motive edilir (Coleman vd., 2002; 349).

Araştırmalar ebeveynlerin erkek çocuklarını aktif, lider, maceracı, hırslı, yarışmacı, baskıya ve hastalıklara dirençli, bağımsız, kolay karar veren, açık sözlü, kendine güvenen, duygularını kontrol eden, sorumluluk alan; kız çocuklarını ise başkalarını duygularına duyarlı, saygılı, kendisini başkalarına adayan, duygusal, kibar, nazik, ev odaklı, yardımsever, çocukları seven, titiz, ihtiyaçlara duyarlı, daha pasif, düşünceli, ılımlı bir yapıda olma yönünde teşvik etmektedirler (Açıkalın vd., 2003; Aral vd., 2001; Berk Laura, 2006; Ersoy 1993; Girgin, 2004; Akt. Aydoğan, 2009; 207, Ed. Aral ve Duman, 2009). Bu nedenlerle, aile içinde

“Kız erkek ayrımı yapmadan çocuklara eşit davranmak, adil olmak, saygı göstermek, sorumlulukların paylaşıldığı bir ev ortamı yaratmak, çocuklardan cinsiyetleri nedeniyle masa hazırlamada kız, tamir işlerinde erkek çocuktan yardım isteme gibi farklı beklentiler içinde olmamak, kızlar ya da erkeklerle ilgili her türlü genelleyici, sınıflandırıcı söylemlerden uzak durmak gerekmektedir” (Gürkaynak, 2004; Akt. Aydoğan,2009; 222, Ed. Aral ve Duman, 2009).

Cinsiyet rollerin benimsenmesinde özdeşim önemli bir etkidir. Özdeşim sürecinde çocuğun hayatındaki anne baba ve çevresindeki diğer yetişkinler büyük rol oynarlar. Bu süreçte çocuk her iki cinsiyeti de taklit eder, ancak genelde kendi cinsiyetinden olan yetişkini

ya da güçlü bir model olarak algıladığı yetişkini taklit ettiği bilinmektedir (Aral ve ark. 2001, Ersoy, 1993; Mangır ve Baran, 1990; Akt. Aydoğın,2009; 206- 207, Ed. Aral ve Duman, 2009).

Cooley, 'önemli başkalarının' davranışlarının yansımısını 'Ayna Benlik' olarak adlandırır. Buna göre çocuk kendisine sunulan davranış kalıpları içinde davranır, diğerleri onun davranışlarına tepki verirler, çocuk onların tepkilerini sonraki davranışları için kendisine rehber alır. Ayna benlik çocuğun hem anlık davranışlarının hem de kişiliğinin uzun vadeli yapılanmasını da sağlar (Elkin, 1995; 51). "Çocuğun cinsel bir kimlik oluşturmada önemli başkalarının sundukları davranış örnekleri özel bir önem sahiptir" (Elkin, 1995; 76-77).

Çocuğun benliğini kazanmasında ve cinsiyetini algılamasında çevresindeki tüm yetişkinler önem taşır, kardeşler, öğretmenler, akraba ve komşular ile akran grupları önemli rol oynarlar (Aral vd. 2001; Girgin 2004; Akt. Aydoğın,2009; 208, Ed. Aral ve Duman, 2009). Çocuklar tüm gelişim dönemlerinde, yetişkin modelleri taklit etmektedir. Buna model olarak öğrenme adı verilir (MacNaughton ve Williams, 2004; 128). Çocuklar tarafından ebeveynlerin davranışları gözlenir, tutum, istek ve tercihleri çocuklar tarafından benimsenir ve çocuklar ebeveynleri gibi olmaya bir şekilde güdülenirler. Anne ve babaların cinsiyetlere ilişkin algıları, davranışları, çocuklarından beklentileri çocukların cinsiyetlerle ilgili algılarının şekillenmesinde temel oluşturur. Çocuklar bunların sonucunda kendi toplumsal cinsiyet anlayışlarını inşa ederler (Özkan, 2009).

Çocukların kullanacakları eşyaları ve oynayacakları oyuncaklarının seçilmesi ve ilgilenecekleri alanlar ve katılacakları etkinlik çeşitlerinin belirlenmesinde de ailenin etkisinin olduğu görülmektedir. Sosyalleşme sürecini konu edinen araştırmalar kız ve erkek çocukların doğuştan itibaren cinsiyetlerine göre kızlar pembe, erkekler mavi gibi farklı renklerde giydirilmeleri, ardından kızlara bebek, erkeklere araba şeklinde farklı oyuncaklara yönlendirilmeleri, büyüdükçe kızların sosyal ve edebiyat, erkeklerin fen ve mühendislik bilimleri gibi farklı branşları seçmeleri yönünde aileleri tarafından etkilendiklerini

göstermekte ve kızlar ile erkeklerin tamamen farklı şekillerde toplumsallaştırdıklarını ortaya koymaktadır (Bayhan, 2012; 154-155).

Bu durum küçük yaşlarda çocuğun zihninde cinsiyetler ile spesifik nesnelere ve etkinliklerin eşleştirilmesine sebep olmakta, çocuklar kendi cinsiyetlerine uygun olduğu düşünülen seçimlere doğru yönelmektedirler (Şıvgın, 2015;16-17). İlerleyen yaşlarda ise bireyler sınırlı seçenekleri olduğunu varsayımıyla belirli farklı faaliyet türleri ve meslekleri cinsiyet temelli şekilde kendilerine uygun bulacaklardır (Eagly vd., 2000).

Aile çocukların oyuncak, akran, okul ve medya seçimlerinde de etkili bir özne olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Ediniminde Okul ve Öğretmenlerin Rolü. Eğitim programları çeşitli yönlerden ülkeden ülkeye farklılıklar taşısa da “ortak amaç; çocuğun doğuştan getirdiği gelişimsel potansiyelini en üst düzeye çıkarabilecek ortamların ailede, okulda ve toplumda sağlanmasıdır” (Atay, 2011; 61). “Eğitimin temel işlevlerinden biri, bir yandan toplumun var olan bilgi birikimini, değerlerini aktarırken, öte yandan toplumun geleceğe yönelik ideal ve beklentilerini karşılayacak yetenekte bireyler yetiştirmektir” (Akkoyunlu, 2009; 42. Ed. Erkan, 2009).

“Her toplum eğitimle daha iyiye doğru gelişmeyi hedefler. Bu bakımdan eğitim veya okullar, çocuk ve gençlere daha fazla eşitlik ve zenginlik edinmeyi, sosyal statülerini yükseltmeyi, handikapların üstesinden gelmeyi vaat eder” (İnal & Kaymak, 2014, 6; Ed. Özdemir, 2014). Gerçekte “Okuldaki öğrenme genellemeye ve yeni öğrenme durumlarına aktarıma daha çok olanak tanır” (Kağıtçıbaşı, 2012, 230).

Dahası, “Öğretmenlik bireylerin ve toplumların yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslektir” (Baskan, 2001; Akt. Durmuşoğlu, 2009; 233). Öğretmenlerin farklı sınıflardan çocuklar için güçlü ya da az güçlü modeller olarak çocuğun kendine ve toplumdaki yerine dair algısının biçimlendiği ‘okul temelli sosyalleşme’ içerisinde belirli bir etkileycilikleri olduğu bir gerçektir (Ayata & Acar, 2002; 102).

Cinsiyet ayrımcılığının eğitim sistemine en temel yansıması bireylerin cinsiyetleri yüzünden eğitim olanaklarından yoksun kalması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Coleman & Kerbo, 2003; 108). Oysa eğitimin toplumsal cinsiyet kalıplarının yarattığı engelleri aşmak bakımından önemli bir güç ve potansiyel barındırdığı bilinmektedir. İnsani Gelişmişlik İndeksi'nin cinsiyet ile ilgili olarak dikkate aldığı değerlendirme kriterlerinde önemli yer tutan 'eğitim düzeyi'nin bireyleri kısmen de olsa toplumsal cinsiyet kalıplarının sebep olduğu eşitsizlik ve ayrımcılık sorunlarından koruyabildiği görülmektedir (Baydur ve Uçan, 2016; 137-151, Ed. Kaylı ve Şahin). "Eğitim kadınların işgücüne katılımını arttırdığı gibi, kadınların sosyal yaşamını değiştirecek bir etkiye de sahiptir" (Tan, 2000; 29). "Eğitim sayesinde kadınlar yukarıya doğru dikey bir hareketlilik olanağı bulmaktadırlar" (Hall, 1994; 216).

"Sosyalleştirme, toplumun müeyyidelerinin, normlarının çocuğa amaçlı ve iradi olarak aşılmasıdır. Bunu sağlamanın en kestirme yolu okuldaki örgün eğitimidir" (Celkan, 2014; 41). Bu yüzden "eğitim, yalnızca akılcı bilginin ve teknik becerinin geliştirildiği bir alan değil, aynı zamanda kültürel değerlerin, ahlaki tutum ve davranışların aktarıldığı bir araç olarak da karşımıza çıkmaktadır" (Cihan, 2014; 431). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde cinsel gelişimle alakalı olan kazanımların önemli bir kısmının sosyal ve duygusal gelişim alanı içerisinde yer alan kazanım ve göstergeler olduğu görülmektedir (Deniz ve Yıldız, 2018; 442).

Okul, çocuklar ve ergenler bakımından yalnızca öğrenme değil aynı zamanda toplumsallaşma yeridir (Bayhan, 2012; 156-157). Her şeyden önce "öğretmenleri (...) bir toplumsallaşma aracı olarak görebiliriz." (Elkin, 1995; 84). "Sosyal bir davranışın başarılı sayılabilmesi için, iletişim halinde olunan kişilerin güvendikleri değerlere sahip olmaları gerektiğini çocuklar çok erken yaşlarda fark etmektedirler" (Cihan, 2014; 433). "Öğretmenlerin öğrencilere karşı bireysel ya da toplu olarak gösterdiği davranışlar öğrencilerin kendilerini algılamalarını etkiler" (Zisimopoulos & Galanaki, 2009, Akt. Sezer; Ed. Aral & Duman, 2009; 401). Bu nedenle, çocuğun ilişkide bulunduğu öğretmen ya da

yaşına göre sayısı artan öğretmenler çocuğun toplumsal cinsiyet algılarında oldukça etkin özneler olabilirler (Elkin, 1995; 77-86).

Holmes'a (2007) göre, eğitim sektörü kadınlara model olacak önemli roller sunamamaktadır. Eğitim sektöründe çalışanların çoğunluğunun kadın olmasına rağmen, yönetici görevlerinde bulunanlar genellikle erkeklerdir. Bu durum, saygın ve güçlü toplumsal rollerde kadınların bulunmamasının, kız çocukların bu rollere erkekleri uygun bulması ve bu nedenle de bu rollere özenmemeleri ile ilişkilendirilmektedir. Çocuk "Babanın gazete okuduğu, annenin mutfakta çalıştığı kitaplardan hayatı öğrenirken öğretmenlerin çoğunun kadın ama müdürün neredeyse hep erkek olduğunu da zihninin bir köşesine yazar" (Gökalp, 2012; 84).

Sander okullarda eğitim sürecinde dolaylı aktarılan değer ile normları kastederek, 'ince mesaj'ların varlığından söz eder (Cihan, 2014; 435). Okullar gerek resmi müfredat aracılığıyla çocuğa aktarılan bilgi içeriği gerekse ders dışı etkinlikler ile normlar ve değerler gibi unsurları barındıran 'gizli müfredat'ı ile toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin pekiştirilmesinde ya da tersine misyon üstlenecek etkililikte bir potansiyel taşımaktadırlar. Ancak çoğunlukla okullar cinsiyet eşitsizliklerini pekiştirme yönünde bir işlev görmektedirler (Ayata & Acar, 2002; 101).

Okullarda cinsiyet rollerine ilişkin açık ya da gizil iletiler yoluyla yansıtılan kalıp yargılar, çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltirken, kadın ve erkek rollerine uygun başarı kriterleri ile sınırlarını da dolaylı yoldan öğretmektedirler. Bu sınırlamalar çok küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocukların yöneldikleri etkinlik türlerini ve gizil güçlerini geliştirebilecekleri alanları, bunun sonucu olarak da ilerleyen yaşlarda meslek seçimini ve mesleki hayatlarını etkilemektedir (Tan Göğüş, 2000; 86-87).

Bu nedenlerle, "eleştirel pedagoji günümüz kapitalist dünyasını sadece sınıf temelli çatışmaların alanı olarak görmez. Bunun yanında farklı kimliklerin, kültürlerin, toplumsal cinsiyetlerin yarattığı çatışmaların alanı olarak da görür" (İnal & Kaymak; Ed. Özdemir, 2014; 15). Okullar toplumsal cinsiyetin yapılandığı kültürel ve sosyal ortamı meşrulaştırır

ve onun temelini oluşturan bilgi hiyerarşisini öğrenciyi ve bilginin kendisini işleme yoluyla inşa eder ve yaygınlaştırır (Ayata & Acar, 2002; 101-102).

“Marx ve Weber esinli yaklaşımlar (mesela sosyal yeniden üretim yaklaşımı) eğitim sisteminin eşitsizliği yeniden üretme niyetiyle işlev gördüğünü iddia ederek eğitim ile sınıfsal, politik ve statüsel yapı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya atarlar” (İnal & Kaymak; Ed. Özdemir, 2014; 7). Pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çocuklara sunulan etkinliklerde cinsiyete dayalı bir ayrımın gözetilmesi gerektiğini öne süren görüşler ve uygulamalar yaşanmaktadır. Kız ve erkeklerin ayrı eğitim alması gibi anlayışlar buna örnektir (Hannan, 1996; Akt. Ayata & Acar, 2002; 217). Geçmişte de erkek çocukların eğitim almaları ve meslek sahibi olmaları, kız çocuklarının ise ev işleriyle ilgilenmesini teşvik eden eğitim sisteminin kendisi olmuştur (Coleman & Kerbo, 2003; 108).

“Eğitim sosyologları bu yeniden üretim sürecini ele alırken demokrasinin yeni parametreler (kadın, cinsel tercih, etnik kimlik, dini ve ulusal aidiyetler, marjinal gruplar, ezilen ve dışlananlar vs.) üzerinden nasıl kurulduğunu eğitim bağlamında irdelemektedirler” (İnal & Kaymak; Ed. Özdemir, 2014; 7). Burada söz konusu olan, okullardaki eğitimin ve bilgi içeriğinin ‘örtük karakteri’ ve okulların örgütsel yapılar olarak eğitim verdiği bireylere demokratik erdemler ile siyasi karar verme yetisi kazandırmaya dönük işlevlerini ne şekilde gerçekleştirdiğidir (Cihan, 2014; 435-436).

Eğitim sistemi resmi ve gayri resmi pratikleri, geniş bir alana yayılan işleyiş sistemi ve ilişkileri aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde etkili olmaktadır. Bu işleyiş ve ilişkiler okulda yetki ve görev dağılımından ders kitaplarının içeriğine, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarından öğrenciyeye karşı davranışlarına kadar çeşitlenebilmektedir (Eylem Platformu, 1995, Akt. Ayata & Acar, 2002). Okullarda erkek çocuklar atak ve hırslı olduklarında, matematik ile ilgilendiklerinde takdir edilirler, kızlar ise sessizlik ve edilgenlikleri, sanat veya yazın ile alakalı tercihleri nedeniyle beğenilirler (Freedman vd., 1989).

Türk eğitim sisteminde de toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalık yeterli seviyede görünmemektedir. Bu konuda eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerde, öğrencilerde ve ders kitaplarında geleneksel cinsiyetçi tutumun kayda değer düzeyde devam etmekte olduğunu göstermektedir (Şahin ve Çoban, 2019; 597). “Okul şu ya da bu ölçüde, içinde bulunduğu sosyal yapının özelliklerini az çok içinde taşır. Ama okulu olduğu gibi sosyal yapının tam bir yansıması olarak görmek yanlıştır. (...) Çoğu zaman toplumun okul üzerinde baskı ve denetim kurmaya çalıştığı görülebilir” (İnal & Kaymak, 2014, 25; Ed. Özdemir, 2014). Eleştirel yaklaşımlar ile kimi post modern anlayışlar eğitimin toplumun kemikleşmiş ideolojisini ve kültürünü gelecek nesillere aktarılmasının çocuğun temel haklarını ihlal eden ve engellenmesi gereken politik bir hareket şeklinde yorumlamaktadırlar (McLaren, 2011).

Bu nedenlerle, cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığa karşı olan toplumlar çocuğun gelişimi için en uygun ve sağlıklı çevrenin oluşturulması anlamına gelen ‘sürdürülebilir çocuk gelişimi’ yaklaşımları doğrultusunda eğitim pratikleri ve politikalar ortaya koyma çabasındadırlar. Burada amaç bireylerin kendi potansiyeline erişmesinin önüne geçmek ve buna bağlı olarak mutlu bireyler yetiştirmek ile bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri sonucu toplum genelinde yaşam kalitesini ve toplumsal gelişmişliği arttırmaktır (Önder & Özkan, 2013; 55).

Bu anlayışla hareket edildiğinde, toplum normlarını benimsetmeyi amaç edinen geleneksel eğitim anlayışlarına karşılık, kimi İskandinav ülkelerinin eğitim felsefelerinde, evrensel ve güncel değerleri aktarmak yönünde çabalar ortaya koydukları görülmektedir. Örneğin, çocuk haklarını eğitim sisteminin temeline yerleştiren Norveç ‘çocuk vatandaşları’ için eğitimde çocuğun katılım hakkını benimsetmeyi amaçlamaktadır. “Bu haklar ve ‘çocukların yararı ilkesi’ nötr değildirler ve kültürlerarası farklı anlamlar taşıyan sınıf, etnik köken, cinsiyet ve benzeri standartlarda referans alabilirler” (Kjørholt, 2013; 40).

Benzeri şekilde, İsveç’teki okul öncesi eğitimi de kapsayan eğitim politikasının temel çerçevesi ‘cinsiyet eşitliği, çocuk hakları (insan hakları) ve sürdürülebilir çevre’ üzerine

yapılandırılmıştır ve bu değerlerle çatışmayan eğitim uygulamalarına yer vermektedir. Toplumsal hayat içerisinde demokrasinin gerçekten var olmasının ancak toplumdaki tüm bireylerin eğitim, kültür ve politik anlamda fırsat eşitliğine sahip olduğunda mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de eğitimde demokrasi ve fırsat eşitliğini her şeyden önce toplumsal cinsiyet eşitliği üzerinden kurmak büyük önem taşımaktadır (Karstad vd., 2007).

Toplumsal Cinsiyet Ediniminde Akran İlişkilerinin Rolü. Erken çocukluk döneminde toplumsal cinsiyet edinimi çocukların hemcins veya karşı cinsleriyle yaşlarına göre farklılaşan niteliklerde kurdukları arkadaşlık ya da oyun partnerliği ve bu oyunlarda kullanılan oyuncaklar üzerinden gerçekleşmektedir.

Erken yaşlardan itibaren “Çocukluğun çeşitli manzaraları ilişkiler yoluyla yaratılır” (Kjorholt; 2013; 45). “Akran etkileşimleri ve ilişkileri (ister arkadaşlık isterse sadece oyun arkadaşlığı ilişkisi olsun) çok sayıda ve tekrarlanan etkileşimsel deneyimler yoluyla gelişir” (Howes, 2013; 19). Tek başına ya da grup halinde bulunan çocuklar bilişsel ve duyuşsal süreçlerden geçerek birlikte anlam üretiminde bulunurlar (Kjorholt; 2013; 45).

Akran ilişkileri çocuğun toplumsallaşma/sosyalleşme süreciyle yakından alakalıdır ve çocuğun sosyal gelişiminden bağımsız düşünülemez. Çocuğun bağımlı davranış gösterme derecesi, çocuğa uygulanan disiplin şekli ve çocuğun buna tepkisi gibi etmenlerin erken yaşlardaki çocuğun sosyalleşme süreci üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Gander ve Gardiner, 2001; 297). Dahası “çocukların sosyal etkileşimlerinde onların artan iletişim, tartışma, sıra bekleme, iş birliği, tercihleri ifade etme ve fikir yürütme, uzlaşmayı kabul etme ve empati kapasiteleri önemli rol oynamaktadır” (Katz ve McClellan, 1991; Akt Yaşar, 2015; 77). Çocukların sosyal yeterliliği ile doğrudan alakalı olan akran ile iletişim becerileri üzerinde pek çok unsurun etkisi bulunmaktadır (Katz ve McClellan, 1991; Akt Yaşar, 2015; 77). Okul öncesi dönemde, çocuklar ilk kez aile dışına çıkmakta ve akranlar ve öğretmenlerle ilişkileri içeren bir sosyal ortama dahil olmaktadır. Bu durum çocukların ailelerinden getirdikleri bilgi, beceri ve yeterlikleri yeni ilişki ortamına yansıtılmaları ve bunlara yenilerini ekleme süreçleridir (Vygotsky, 1978, Akt., Gülay; 2008; 27).

Özellikle erken çocukluk döneminde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin akran ilişkileri/arkadaş grubu etkisinin en düşük düzeyde olduğu, diğer grupların etkisinin ise daha yönlendirici olduğu bilinmektedir. Bu yaşlarda arkadaş gruplarının genelde geleneksel konum ve biçimlenmiş kurumsal bir yapıya sahip olmadığı düşüncesi kabul görmektedir. “Üyeler ve örgüt vardır ancak üyelerin hak ve görevleri pek belirgin değildir. Üyeler çoğunlukla geleneksel kuralları, değerleri değiştirmeye hazırdırlar” (Elkin, 1995; 88). Yine de çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde erken yaştaki çocukların akranlarıyla ilişkilerinde cinsiyete göre arkadaş seçimleri ve farklı cinsiyetlerdeki çocukların farklı tutumlar sergilemesi bakımından yaşa göre değişen bir seyir izlediği görülmektedir. Bu seyir çocukların cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri edinimi ile cinsiyet kalıp yargıları edinimi dönemleriyle paralel bir görünüm sergilemektedir.

Çocuklar bir-iki yaşlarında herhangi bir cinsiyete yönelik bir akran seçimi yapmamaktadırlar, bu yaşlarda çocuklar oyun için ne hemcinsini ne de karşı cinsiyetle oynamayı seçmemektedirler (Helgeson; 2012; 221). Bu dönem sosyalleşme bakımından çocuğun en pasif olduğu dönem olsa da, sıfır – üç yaş arasında yaşantı deneyimlerinin çocuğun yaşam boyu kuracağı ilişkilerdeki tutum ve davranışların temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Başta çocuk deneyimsiz ve ilk ilişkisini kurduğu yetişkinlere bağımlıdır. Bu dönem çocuk kendisine bakım veren yetişkinlerle yaşadığı deneyimler sonucu verdiği kararlar doğrultusunda neyi kabul edip neyi reddedeceğini öğrenir (Şengül ve Yükselen, 2015; 194).

“Çocukların etkileşimlerinde iki- üç yaş aralığında bir ivme görülür. Herhangi bir yetişkinin müdahalesi veya gözlemi olmadan çocuklar birbirleriyle daha uzun süreli oyun oynamaya ve bir dizi sosyal beceri geliştirmeye başlarlar” (Rofey vd., 1994; Akt. Şengül ve Yükselen, 2015; 193). Çocuklar üç -dört yaşlarında grup kurarak oynamaya, oyun için istediklerini seçmeye ve oyun sırasında birbirleriyle iletişim kurmaya başlarlar (Yavuzer, 2010; 107). Çocukların erken yaşlardan itibaren ağırlıklı olarak hem cinsleri ile oynamayı ya da kendi cinsiyet grupları içerisinde hareket etmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Kızların

üç yaşında oyun için bariz biçimde kendi cinsiyetlerinden arkadaşları tercih etmesi söz konusudur. Erkeklerin ise bundan bir yıl sonra, dört yaş civarında kendi cinsiyetlerinden arkadaş seçimine yöneldikleri gözlemlenmektedir (Helgeson; 2012; 221).

Dört – beş yaştan itibaren akranlarla kurulan ilişkilerde taklit etme eğilimi ve arkadaşları tarafından beğenilme isteği yükselirken, akran tercihleri konusunda popülerlik ya da akran reddi gibi deneyimler kendisini göstermeye başlamaktadır (Erwin, 1993; Akt. Gülay, 2008, Akt. Uluyurt, 2012; 39). Bu dönemlerde beş yaşındaki erkekler hemcinsleri ile oynamayı tercih etmeye devam etmelerinin yanında kızlarla oynayan erkekleri feminen bulup, onlara oldukça sert tepki vermeye başlarlar. Bu yaştaki erkek çocukların erkek olduklarını hissetme ve çevreye kız olmadıklarını gösterme ihtiyaçlarının çok yüksek olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık beş yaşındaki kızların da hemcinsleri ile arkadaş olma tercihleri devam etmektedir ancak erkek akran ya da erkeksi oyun ve oyuncaklara yönelen kızlar onlar için erkeklerdeki kadar büyük bir rahatsızlık yaratmamaktadır (Helgeson; 2012; 221). Bunun yanında erkeksi kızların (tomboy) erkek gruplarına dahil olmak istedikleri zaman çok katı şekilde dışlandıkları gözlemlenmektedir (Brannon, 2011; 143).

Okul öncesi çağlarda akran gruplarına bakıldığında erkek gruplarının kız gruplarına göre daha baskın ve daha kalabalık olduğu ve daha organize grup oyunları oynadıkları görülmektedir (Erwin, 1993; Kostelnik ve diğerleri, 2005; Santrock, 2004; Akt. Gülay; 2009; 45). Yanı sıra, konuşma, nezaket, küçüklere oyun öğretme, duygusal etkileşimler gibi davranışlarla kızların akran gruplarının '*toplum yanlısı*' (*prosocial*) olduğu; erkeklerin akran gruplarının ise tehdit etmek, lakap takmak, uyumlu olmayı reddetmek, rekabet gibi davranışlarla '*baskın egoistlik*' (*egoistic dominance*) gösterdiği görülmüştür (Helgeson; 2012; 222).

Erkekler erkek grubu içinde oyun oynarken sert, rekabetçi, hiyerarşik ve yetişkinlerden uzakta olmayı tercih etmektedirler (Brannon, 2011; 142) Erkeklerin grup içerisinde popüler olmayı kızlara göre daha fazla önemseydiği, bunun baskın davranışları beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Sebanç, Pierce, Cheatham ve Gunner, 2003, Akt.

Gülay, 2008; 41). Kızların ise her zaman olmasa da çoğunlukla erkek tarzı oyunları kıymetli ve çekici bulmadıkları gözlemlenmiştir (Brannon, 2011; 142). Akran gruplarında kızlar tepkilerini içe kapanık ve kaygılı davranışlarla ortaya koyarken erkeklerin daha saldırgan olduğu ve erkek gruplarında akran reddinin daha fazla yaşandığı bilinmektedir (Bradley, 2001; Crick ve Grotpeter, 1995; David, 2004; Staub, 2005; Akt. Gülay, 2009; 41).

Okul yıllarının tamamında çocuk ve ergenlerin esnek olmayan cinsiyet rolleri sergiledikleri bilinmektedir (Brannon, 2016; 142-143). Çocukların akran seçiminde hemcinslerine yönelik tercihleri sekiz ila on bir yaşları arasında zirve yapmaktadır ve karşı cinsiyetle ilişki kurmama yönünde oldukça katı tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Helgeson; 2012; 221). Toplumsal cinsiyet rollerinin güçlenmesinde arkadaş gruplarının etkinliği ergenlik döneminde daha fazladır, çünkü küçük yaş çocuklarının oluşturduğu gruplarda üyelerin saygınlık ölçüleri net değildir (Elkin, 1995; 88). Dahası ergenlikte bireyler cinsiyet ayrımının yanı sıra kişisel yatkınlıklarına göre akran seçimlerinde bulunur ve gruplar oluştururlar (Badinter, 1992; 228).

Çocukların iki gruba ayrılarak, birbirilerini gözlemledikleri, ancak birbirlerine sahte bir kayıtsızlık ya da savaş durumu ilan ederek 'cins kimliğini' savundukları bir dönemden geçmelerinin 'en feminist anneler ve çift cinsiyetliliklere en iyi uyum gösterebilmiş babalar' tarafından bile önüne geçilemediği (Badinter, 1992; 228) ve akran ilişkilerindeki bu hemcins seçiminin tüm kültürlerde görüldüğü bilinmektedir (Helgeson; 2012; 221).

Öte yandan, çocukların neden hemcinsleriyle, cinsiyetlere göre farklılaşan oyuncaklar ve oyun çeşitlerini oynamayı tercih ettikleri çocukların toplumsal cinsiyet edinimini anlamak bakımından büyük önem taşımaktadır. Helgeson, bunun üç farklı nedeninin olabileceğinden bahseder (Helgeson; 2012; 221).

Birinci neden, kızlar ve erkeklerin farklı oyun ve iletişim stillerine sahip olmasıdır (Helgeson; 2012; 221). Brennen, çocukların oyuna katılabilmeleri için kültürel çerçevede ortaklaşarak birbirlerine uygun iletişim kurabilmeleri, davranış, söz ve duygu bağlamında temas edebilmeleri ve grup içinde ortak anlamlar ve ilişkiler oluşturarak grup kriterleri

oluşturabilme gereğinden bahseder (Kernan, 2013; 33). Neticede, çocuk için akran ilişkileri bir grup içi yaşama deneyimidir, çocuğun sosyal gelişim özellikleri sosyal bir grup oluşturma dinamiklerinden izole şekilde düşünülemez (Howes, 2013; 20).

Çalışmalar göstermektedir ki, “tipik olarak çocuklar kendilerini, temel özelliklerini kendilerinininkine benzer olan akranlarına yakın bulurlar” (Singer ve Haan, 2013; 94). Bu nedenle, nasıl yaş farkının az olması çocukların arkadaş olma şanslarını artırıyorsa benzeri şekilde aynı cinsiyetten çocukların arkadaş olma olasılıklarını da o derece yükseltir (Singer ve Haan, 2013; 94).

İkinci neden, kızların oyun anlayışları ile erkekleri etkilemekte zorlanmaları ve bunun da kızların erkekleri tercih etmemesine sebep olması devamında da bunun karşılıklı bir tutum haline dönüşmesidir (Helgeson; 2012; 221). Çocuk oyunlarının neredeyse tamamının sosyal bir yapı içerdiği Erikson, Bandura, Parten gibi kuramcılar tarafından ifade edilmiştir (Durualp ve Aral, 2015; 33). “Vygotsky, küçük bir çocuk tek başına oynadığında bile oyunun sosyokültürel öğeler içerdiğini ve toplumsal olduğunu düşünmektedir” (Arslan ve Bulgu; 2010; Akt Durualp & Aral, 2015; 42). Dahası Vygotsky oyunun kültürel bağlamından ayrı olamayacağını ve toplumun kültürel değerlerinin doğrudan oyunlara yansıtacağını belirtir. Çocukların oyunları sosyal ilişkileri, aile ve toplum kurallarını içermektedir (Vygotsky, 1978; Akt. Tuğrul, 2015; 17). Oyun yetişkin dünyası dışında kalsa da gerçekte yetişkinin dünyası hakkındadır. Oyunun biçimlenmesi kimlik, güç ve denetim konularıyla doğrudan ilişkilidir. Oyun gerçekliği taklit etmek yerine gerçekliği simgesel biçimde yeniden inşa eder (Onur, 2005; 37). Oyunun doğası ile ilgili bu yaklaşımların tamamı kız ve erkek oyunlarının neden en başından itibaren ayrıldığı konusunda bir fikir vermektedir.

Helgeson’un akran ilişkilerindeki cinsiyet farklarına dair öne sürdüğü üçüncü neden ise hemcinsle oynama konusu üzerinde etkili kurumsal desteğin varlığıdır. Bu kurumsal destek, sosyalizasyon hipotezidir. Diğer insanlar çocuklara cinsiyetçi oyuncaklar sunmakta, kız çocuklarına karşı korumacı olmakta ve çocuklara kendi cinsiyeti ile oynamasını önermektedirler. Çocuklukta diğer insanlar anne, baba, öğretmen gibi yetişkinler ile

akranlardır. Yetişkinlikteki diğer insanlar ise romantik partnerler, aile ve arkadaşlar olur (Helgeson, 2012; 221-222).

Ebeveynler çocuklarla kurdukları her ilişki ve öğrettikleri her şeyle açık ya da örtük biçimde çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini etkiledikleri gibi aynı zamanda onların belirli bir biçimde sosyalleşmeleri bakımından yönlendirici olmaktadır (Eisenberg ve Mussen, 1997; Akt Yaşar, 2015; 77). Araştırmalar ebeveynleri ile daha fazla ilişki kuran çocukların ebeveynleri ile daha az ilişki kuran çocuklara göre daha az cinsiyet esnekliği ve daha az kardeşi olan çocukların çok fazla sayıda kız ve erkek kardeşi olanlara göre daha fazla cinsiyet esnekliği gösterdiğini gözler önüne sermektedir (Levy, 1989; Akt. Brannon; 2016; 142).

Okul öncesi dönem çocuğunun sosyalleşmesinde aile içi unsurlar veya aile dışı unsurlar etkili olabilir (Eisenberg ve Mussen, 1997; Akt Yaşar, 2015, 77). “Çocukların oyunları çocuklara özgüdür, ama aynı zamanda oyun zamanları, nesnelere ve alanları yetişkinlerce belirlenir” (Onur, 2005; 37). Bu yüzden erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet ediniminde akran ilişkilerinde oyun ortamlarının yetişkinlerce nasıl şekillendirildiği belirleyicidir.

Yetişkinler tarafından çocuklara yönelik olarak üretilen oyuncakları cinsiyetlerine göre üç kategoride görmemiz mümkündür: 1) Feminin (kızlar için), 2) Maskülen (erkekler için) ya da 3) Nötr (her iki cinsiyete uygun). Yapılan araştırmalar, bu oyuncaklardan nötr ve maskülen olanların çok yüksek eğitim değeri taşıdığı, fenle ilgili içerikleri kapsadığı ya da bilişsel veya fiziksel beceri gelişimine yönelik olduklarını, feminin oyuncakların ise düşük eğitim değeri taşıdığı ve sosyal veya duygusal beceri gelişimine yönelik olduklarını ortaya koymaktadır (Helgeson, 2012; 159).

Buna karşılık cinsiyet eşitlikçi bir dünya görüşü ile eğitilen çocukların kalıp yargılı düşünen yetişkinlerden daha yüksek farkındalık gösterdiklerini kanıtlayan örnekler vardır: Bir grup İsveçli çocuk Toys ‘R’ Us oyuncak şirketinin oyuncaklarını oyuncak reklam ve

ambalajlarında cinsiyet gösteren resimler ile sunmasından rahatsızlık duyarak İsveç hükümetine şikayet dilekçesi yazmışlardır (Helgeson, 2012; 159).

Toplumsal Cinsiyet Ediniminde Medyanın Rolü. Çalışmanın bu bölümünde toplumsal cinsiyet ediniminde medyanın rolü etraflıca ele alınmaktadır.

Çocuk, Medya ve Toplumsal Cinsiyet

Genel tanımıyla medya toplumun tamamının ya da belirli bir kısmının alıcı durumunda olduğu geniş insan kitlelerine yönelik yazı, ses veya görüntüler aracılığı ile iletişim imkanları sunan, yazılı ve elektronik basın, internet, bilgisayar, sinema, video, video-text, haber, kitap, multivizyon, hypermedya gibi kitle iletişim araçlarının tümüne verilen addır (Bülbül, 2001;2, Akt. Kardaş ve Alp, 2013; 65). Medya kalabalık kitlelerin eğlenme, dinlenme ve boş zamanlarının örgütlenmesinde oldukça güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitle iletişimi araçları ve sundukları uzun zamandır bireylerin zamanlarının ciddi bir kısmını harcadığı önemli bir uğraş halindedir (Erdoğan, 2005; 279).

Günümüzde insanlar birbirleri ile iletişim kurarken reklamların dilini kullanarak konuşmakta, kitle iletişim araçları tarafından önerilen kitapları okumakta, onların gösterdikleri yöne bakmakta ve önerdikleri biçimde hayatlarını şekillendirmektedirler (Mora, 2011; 161). “E. Durkheim, iletişimi toplumun neyi nasıl yapacağını veya yaptığını belirleyen veya en azından etkileyen bir şebeke olarak nitelemektedir” (Erdoğan, 2005; 30). Çok hızlı gelişen teknoloji etkisini ve varlığını tüm alanlardan önce iletişim alanında göstermektedir. İletişim ve bilgi merkezli ‘olgu-süreçleri’ toplumsal yapıyı daha çok etkilemekte, teknolojik gelişmelerin varlığı sayesinde toplumsal değişim çok daha hızlı bir seyir izlemekte ve geniş kitlelere yayılabilmektedir (Atabek, 2001, Akt. Ertürk; 50).

Bu nedenlerle toplumsal cinsiyete dair bakış açılarının yerleşmesi ve güçlenmesinde kitle iletişim araçlarının önemli unsurlar olduğu bilinmektedir (Çelik, 2008; 28).

“Bireyler açısından kadın erkek algısının oluşmasında son derece önemli veriler görsel, işitsel ve yazılı metotlarla kitle iletişim araçları aracılığıyla bireylere ulaşır ve onları yönlendirir ancak kitle iletişim araçları ataerkilliğin kadın ve erkek anlayışına

modern dünyanın bakış açısını da ekleyerek kadın bedenini görsel bir obje haline getirmiş ve bu biçimde reklâm, gazete ve dergilerde kullanılmıştır. Bu açıdan kitle iletişim araçlarıyla hakim cinsiyet algısının korunması ve yönlendirilmesi söz konusu olabilmektedir” (Çelik, 2008; 28).

Örneğin, reklamlarda kadın ya ev içi işlerle konumlandırılmakta ya da erkek için estetik ve esin kaynağı biçiminde sunulmaktadır. Erkek ise mülkiyet sahibi ve para otoritesi pozisyonunda ve kamusal alandaki işler ve ürünlerle ilişkili görünmektedir. Akıl ve bilgi kullanmayı gerektiren ürünler için erkekler başrol tercih edilirken; kutsal aile temaları ve evle ilgili ürünlerde kadınlar daha önde yer tutmaktadır (Pira & Elgün, 2004).

“Artık iletişim araçlarının insanlar tarafından kullanıldığı dünyanın hiçbir yerinde aileler, çocuklarının eğitiminde okul öncesi dönemde bile tek başlarına etkili değildirler. Eve giren kitle iletişim araçlarının aile ve çocuk tarafından kullanımı oranında bu etkilenme artmakta ve genişlemektedir” (Oktay, 2010; 223-224). Medyanın çocuklar üzerindeki etkisi yalnızca kendilerinin medya ile ilişkisiyle sınırlı da değildir. Medyadan etkilenen diğer bireylerin (ebeveynler ve çocuk üzerinde etkili diğer etkili yetişkinler) çocuklar üzerindeki etkisiyle tek bir medya içeriği çocuğu birden fazla defa etkileyebilmektedir. Bronfenbrenner’ın ekolojik sistemler kuramına göre, medya, kurumları, üreticileri, içerikleri ve tüm yapısal ve niteliksel özellikleriyle ekzosistemde yer almaktadır. Ekzosistem bireyin içinde rolünün bulunmadığı bir sosyal ortamdır ancak bireyin mikrosistemi ile arasındaki bağlantıları kapsayan bir konumdadır. Resmi olan ve olmayan yapılardan oluşan bu sistemle çevrelenen kişi bu yapılardaki oluşumlardan etkilenmektedir (Bronfenbrenner, 1979, Akt. Doğan ve Aytakin, 2021).

Toplumsal cinsiyet rollerini kişinin hayatına yerleştirmesi onların öğrenilmesi, toplumsallaşması ve içselleştirilmesi gibi süreçleri kapsadığından bu sürecin devamlılığını ve yeniden üretimini anne, baba, aile, öğretmenler, arkadaş grupları ve medya gibi unsurlar bir arada ve oldukça karmaşık ilişkiler içerisinde bunu gerçekleştirirler (Connell, 1998; 79, Akt. Kırçelli, 2015;325; Akt. Şener vd., 2016; 165). Medya araçlarıyla etkileşime geçmekle birlikte bireyler aileden temellerini attıkları toplumsal cinsiyet rollerini bu araçlar vasıtasıyla

da öğrenmeye ve pekiştirmeye devam ederler (Renkmen, 2015; Akt. Şener vd., 2016; 165).

Örneğin;

“Televizyon, öncelikle eğlendirmeye yönelik olmakla birlikte önemli bir bilgi kaynağı olarak da işlevde bulunur. Ayrıca televizyon, günümüzde bir sosyal öğrenme kaynağıdır, belirli modeller sunar. Televizyondaki karakterler özellikle çocukların belirli rolleri kazanmalarında etkili olurlar. Çocuklar sevdikleri karakterleri olduğu gibi taklit etmeseler bile belirli tutumları, değerleri ve kuralları onlardan öğrenirler. Yapılan araştırmalar çocukların cinsiyet kalıp yargılarını, cinsiyete özgü meslekleri ve aile içi rolleri öğrenmede televizyondan etkilendiklerini göstermektedir” (Gunter ve Mc Aleer, 1997, Akt: Dökmen, 2006).

Dahası, çocuklara yönelik kurgusal filmlere cinsiyet temsilleri açısından baktığımızda benzeri bir tablo görülmektedir.

“Disney ve Warners’ın en tanınmış çizgi filmlerinde, örneğin Peter Pan, Bambi, Donald Duck, Tom and Jerry, Jimminy Cricket, Mickey Mouse, Bugs Bunny, Silvester gibi bütün dünyaya tanınan kahramanlar erkektir. Minnie Mouse, Daisy Duck, Petunia Pig gibi nadiren kullanılan ünlü dişi kahramanlar, yüzleri aşırı makyajlı, kısa etekli, uzun topuklu ayakkabı tarzı giyimli” oldukları görülmektedir (Steiner, 1995; Akt. Özerkan, 2008; ed. İnceoğlu ve Akıner, 2008;51).

Çocuk ve Medya İlişkisi

Bugünün çocukları ve gençleri oldukça hızlı değişen bir medya ortamı ile karşı karşıya bulunmaktadır. Teknoloji hızla artmış, birleşmiş ve daha interaktif hale gelmiştir, haliyle bu teknolojilerdeki özellikli içerikler git gide daha grafiksel, daha gerçekçi görünümlere bürünmüş ancak aynı zamanda da git gide daha ticari olmaya başlamıştır. Aynı zamanda, günümüzde medya kullanımı tüm zamanların en üst seviyesindedir (Strasburger, Wilson ve Jordan, 2009;8). Bu nedenlerle “Çocuğun gelişimi ve eğitiminde yetişkinin etkisi gün geçtikçe azalmaktadır. Buna karşılık televizyonun ve bilgisayarın çocuğun gelişimindeki etkisi gün geçtikçe artmaktadır” (Erdoğan, 2005; 765).

Bu durumun bir sonucu olarak, toplumsal cinsiyet rolleri eşitliği ve çocuk hakları temelli eğitim anlayışı inşa etmiş olan İsveç gibi ülkelerin, bu eğitim anlayışlarını okul içi ve dışında desteklerken en güçlü araç olarak medyayı tanımladıkları görülmektedir ancak etik sorunlar önemini korumaya devam etmektedir (Karstad vd., 2007). Çaplı’ya göre “Çocuklar medya için izleyici olarak en geniş grubu oluşturmaktadırlar ancak aynı zamanda yayıncılar

tarafından ihtiyaç ve gereksinimleri en az dikkat çeken izleyici grubu da yine çocuklardır” (Çaplı; 2002, 137).

Gerçekte çocuk ve medya arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır ve medyanın çocuklara neyi, ne amaçla sunduğu ve çocukların sunulan mesajları nasıl algıladıklarını ve neyi öğrendiklerini sorgulamayı gerektiren çok yönlü bir konudur. “Pek çok düşünürün medyanın rolü, etkileri ve işlevleri hakkında düşünmesinin sebebi bireylerin medya ile ilişkisinin analizine birey, medyanın imkânları ve medyanın etkileri arasındaki ilişki çerçevesinde yaklaşılması zorunluluğudur” (Strasburger, Wilson & Jordan, 2009; 8). Bu nedenlerle, çocuk ve medya ilişkisinin gerçekten nasıl bir etkileşim içerdiğini anlamak için konuyu çocuk, çevresi, kitle iletişimi ve medyanın doğası, işlevleri ve üretim ilişkileri gibi pek çok başlığı kapsayacak şekilde ele alınması gereklidir.

Literatüre bakıldığında, çocuk ve medya ilişkisinin iki ana boyutta ilerlediği görülmektedir. Bunlardan ilki çocuğun izleyici/dinleyici/okuyucu (audience) kitle konumunda medyayla ilişkisi, diğeri ise medyanın temsil nesnesi olarak çocuğun medyayla kurduğu ilişkidir.

İzleyici Olarak Çocuk. Çocukla ilgili çalışmalar yapan çeşitli alanlardan uzmanlar, çocukların 0-3 yaş arasında olabildiğince ekrandan uzak tutulmasını, 3-6 yaş arasında günlük toplam sürenin 20-30 dakikayı geçmemesi gerektiğini, sanal oyunla tanışma yaşının en erken 7 olabileceğini belirtmektedirler (Pedagoji Derneği, 2015). Buna karşılık, çocukların televizyon kullanmaya başlama yaşlarının ortalama 2 olduğu düşünülmektedir. Çocuklar iki yaşından itibaren televizyonu kendi başlarına açıp kapatmaya başlamakta, kanalları değiştirebilmektedirler (Kapferer, 1991; 37-39) ve “6 yaşından küçük çocuklar kitap okudukları zamandan daha fazlasını TV izlemeye ve videolara ayırmaktadır” (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009, 8). 2013 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun Türkiye’de yaptığı bir inceleme ABD’deki araştırmayı doğrular niteliktedir. Buna göre, 6-18 yaş arasındaki çocukların sıklıkla kullandıkları medya kanalları ve kullanım süreleri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 2*6-18 Yaş Arasındaki Çocukların Medya Araçlarını Kullanımı ve Süreleri (RTÜK,2013)*

Medya Aracı	Kullanım Süresi
Cep Telefonu	2 saat 39 dakika
Televizyon	1 saat 55 dakika
İnternet	1 saat 48 dakika
Bilgisayar	1 saat 34 dakika
Kitap, gazete, dergi	1 saat 32 dakika
Radyo	58 dakika

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, genel kanının aksine, televizyon 'artık' çocuklar için 'en tehlikeli' tek medya aracı değildir.

Yine Türkiye'de 2016 yılında okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanımlarına ilişkin bir çalışmada Gündoğdu ve arkadaşlarının, 2-6 yaş aralığında 102 çocuğun (%49'u kız, %51'i erkek olan çocukların %42'si 5, % 24'ü 4, %23'ü 6, %7'si 3 ve % 4'ü 2 yaşlarında) ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri görüşmeler sonucunda, bu dönem çocukların sıklıkla kullandıkları teknolojik alet sıralamasında televizyon hala birinci sırada yer alırken, ikinci sırayı bilgisayarın aldığı tespit edilmiştir (Gündoğdu vd., 2016). Güncelliği ve ilgili yaş grubuna yönelik sınırlı sayıdaki yerel araştırmalardan biri olması nedeniyle, bu araştırmanın çeşitli sonuçları çocuk ve medya ilişkisinin güncel yoğunluğuna dair önemli veriler sunmaktadır.

Tablo 3

Çocukların Medya Araçlarını Kullanmaya Başlama Yaşları (Gündoğdu, 2016)

Yaş Grubu	Oran %
1 Yaş	%3
2 Yaş	%12
3 Yaş	%32
4 Yaş	%33
5 Yaş	%17
6 Yaş	%3

Yukarıdaki araştırma sonuçları bize, çocukların tamamının okul öncesi dönemde medyayla tanıştığını ve yarısından fazlasının bunu yaşamlarının ilk üç yılında deneyimlediğini göstermektedir. Aynı araştırmada çocukların medya kullanımları ebeveynleri tarafından engellendiğinde %37'sinin olumlu karşılarken, %63'ünün ağlama, itiraz etme, şiddete başvurma gibi farklı şekillerde olumsuz tepki verdiğini, dolayısıyla aynı grup çocukların yarısından fazlasının ciddi düzeyde bağımlılık tepkileri verdiği görülmektedir (Gündoğdu vd., 2016).

Diğer taraftan, yukarıda ebeveynler üzerinden çocukların medya kullanım yaşları ve sürelerine dair araştırmaların gösterdiklerinden daha yüksek olması olasıdır. Medya araştırmalarında sıklıkla yaşanan problemlerden biri bireylerin medyanın kendileri ve yakınları için zararlarından haberdar olmalarına karşılık, bundan etkilenmeyeceklerine dair inançları nedeniyle araştırmalar kapsamında söyledikleri verilerden çok daha fazlasına hayatlarında yer veriyor oldukları bilinmektedir. Bireylerin kitle iletişim araçlarının başkalarını olumsuz etkileme ihtimalleri, bu etkilerin kendileri için oluştuğuna inanmalarından daha olasıdır (Scharrer, 2002; 681) manasına gelen 'Üçüncü Kişi Algısı' (*Third Person Perception*) konusundaki medya çalışmaları çerçevesinde yapılan araştırmalarının pek çoğu (ister yetişkin, ister çocuk olsun) bireylerin çoğunun algısının

medyadan kendileri ya da yakınlarından daha çok 'diğer'lerini etkilendiği inancını doğrulamaktadır (Scharrer, 2002; Henriksen & Flora, 1999).

Bireylerin inançları ne olursa olsun, kuramsal tanımlamalara bakıldığında iletişim her şeyden önce geri döndürülemez bir süreci işaret eder ve kitle iletişimi tek yönlü ilerleyen bir geri döndürülemez iletişim biçimidir. Bu bakımdan maruz kalınan ve geri döndürülemeyen bir iletişim sürecinin etkililiği tartışmasıdır (Erdoğan, 2005).

Albert Bandura'nın (1961) günümüz medya ortamına gönderme yaptığı Bobo Doll Deneyleri ile çocuklar üzerinde bu etkileyciliğin ne derece yüksek olduğunu çoktan kanıtlamıştır. Bobo Doll deneylerinin ilkinde, Bandura bir grup çocuğa içinde Bobo Doll adı verilen bir oyuncağı tekmeleyen bir yetişkinin olduğu bir video izletmektedir. Video izlemenin ardından ilgi çekici oyuncaklarla dolu bir odaya alınan çocuklar başka bir yetişkinin bu oyuncaklarla başka birisinin oynayacağını söylemesiyle içinde yalnızca Bobo Doll'un olduğu başka bir odaya bireysel şekilde alınmaktadırlar. Bunun sonucu hayal kırıklığı yaşıyan çocukların videoda izledikleri benzeri şiddeti Bobo Doll'a gösterdikleri gözlemlenmektedir. İkinci deneyde ise, Bobo Doll'a şiddet uygulayan yetişkinin ödüllendirildiği ve cezalandırıldığı iki farklı video çocuklara izlettirilmiş, şiddet uygulayanın ödüllendirildiğini gören çocuklar Bobo Doll'a aynı şekilde şiddet uygulamaya devam ederken, cezalandırılmayı gözlemleyen çocuklarda şiddet davranışından kaçınma olduğu görülmüştür (Ertürk, 2011; 67, Ed. Şirin).

Bunun bir sonucu olarak, Bandura'nın deneyine benzer şekilde 1980'lere kadar, sosyal bilimlerden çeşitli araştırmacılar izleyicilerin özellikle de çocukların medya kanalları karşısındaki konumlarını bilişsel olarak pasif oldukları bir süreç olarak kabul etmişler ve ortamın hızlı hareket, ses efektleri gibi dikkat çekici özelliklerinin tamamen kontrolü altında kaldıklarını düşündükleri pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Kirkorian vd., 2008; 40). Öte taraftan, Bob Mulan, medya ürünlerinin yalnızca çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanmanın bu iletişim ürünlerinin daha genel etkilerini gözden kaçırmak anlamına geldiğini iddia etmektedir (Çaplı, 2002; 190).

"Kitle iletişimi aslında kitle iletişimi araçları denen araçlar üzerine yüklenmiş görüntülü, yazılı ve sesli/sözlü şifrelerden geçerek belli örgütlü yer ve örgütlü zamandaki insanı ve üretim biçimi ile ilişkilerini yeniden üretir. Bunun anlamı oldukça açıktır: kitle iletişiminin tek bir ürünü yoktur, ürünleri vardır. Kitle iletişiminin örgütsel yapıda üretim yanına bakıldığında, kitle iletişim örgütünün aracı ve bu aracın taşıdığı şifreler ve bu şifreleri üretenlerin üretim süreci içinde üretilmesini (...) görürüz. Üretilenlere de gazete, dergi, film, CD, program gibi isimler verilir. Bu ürünler tüketim için dağıtılır. Aynı zamanda üretileni tüketiciye ulaştıran dağıtım yapısı oluşturulur. Tüketici, kitle iletişiminde, izleyici olarak üretilir. İzleyicinin üretimi tüketiminden geçerek sağlanır. İzleyici tüketmeyle sadece kendini yeniden üretmez aynı zamanda üretimi de yeniden üretir" (Erdoğan, 2005; 315).

Medya ürünlerindeki ticarileşmenin artışıyla birlikte çocuklar yetişkinlerden daha önemli müşteriler haline gelmişlerdir. Satışın her şeyden daha önemli olduğunu düşünen yapımcı ve yayıncıların bir sonucu olarak, çocukları diğer popüler ürünlerin alıcısı haline getirmek için çocukları medya ürünlerinin kullanıcısı haline getirmek yeterlidir. Böylece medya çocuklara bir yaşam şekli ve o yaşam şekline uygun kültürel ürünleri bir arada üretir ve satar (Strasburger, Wilson ve Jordan, 2009;8). Günümüz çocuğunu, 'kitle kültürü'nün belirlediği ve biçimlendirdiği bir çocuk olarak tanımlamamız gerekmektedir. Kitle kültürünü kitle iletişim araçlarının hayatımızdaki yeri ve etkisinin artmasıyla popüler kültürün daha radikal bir formu olarak düşünebiliriz (Atay, 2007; 89).

"Çocukların kendilerine has görme, düşünme ve hissetme yolları vardır" (Kehily, 2007; 18); "çocukları özel bir insan kategorisi olarak tanımlamak, çocukları yetişkinlerden ayrı tutan kültür ürünleri ve uygulamaları için de ihtiyaç yaratmaktadır. Çocukların kullanımına yönelik olarak üretilen oyuncaklar, kitaplar ve eserler genellikle çocukluğun maddi kültürü olarak adlandırılır" (Kehily, 2007; 6). Ancak günümüz medyasında çocukluğun maddi kültürü çocuklara göre değil, yetişkin değerlerine göre üretilmektedir.

"Burada, hayatın kitle kültürüne maruz kalmış her alanında olduğu gibi, 'masumiyetin sonu' tabir edilebilecek bir süreç işlerliktedir. Doğum yapan Barbie'nin yanı sıra, sevgilisi olan, zincirli siyah deri elbiseleri, erotik iç çamaşırları olan Barbie 'bebek'ler var! (...) Çocuklar Saddam'ın yakalandığı andaki görüntüsünü, oğlu Uday'ın öldürüldüğü andaki kanlı görüntüsünü yansıtan bebeklerle oynuyorlar" (Atay, 2007; ;97-98).

Oysa çocuk izleyici/dinleyici/okuyucu profili, her yönüyle yetişkin profilinden farklı özellikler gösterir. "Çocuklar büyük muadillerinden farklı yollarla katılım gösterir ve bilgi edinirler. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi'ni ve yeni bilgi işleme kuramlarını da içeren

çocuk gelişimi alanında pek çok etkileyici bakış açısı bu görüşü savunmaktadır” (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009,13). Ancak çocuk izleyici profilinin basit bir tanımını yapmak çok da kolay değildir. Çocuklar yaşları, kültürel farklılıklarıyla yalnızca yetişkinlerden farklı izleyici kitlesi değildir, aynı zamanda kendi içerisinde de homojen olmayan bir gruptur (Strasburger, Wilson ve Jordan, 2009;8).

Bu nedenle çocuk izleyici profilinin yalnızca yaşa bağlı olarak sınıflandırıldıklarında tipik özellikler sergileyeceklerini düşünmemek gerekir. “Bilişsel gelişim çocukları birbirinden ayıran tek faktör değildir. Kişilik farklılıkları da çocukları birbirlerinden ayırmaktadır. (...) çocuklar duygularını düzenleme ve ne dereceye kadar yeni uyarıcılardan hoşlandıkları konusunda da birbirlerinden ayrılırlar” (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009,13). Kültürel çalışmalar ekolünün etkisiyle medya çalışmalarında izleyicinin edilgen olduğu düşüncesinin geride kaldığı düşünülmekte ve izleyicinin medyayla ilişkisinde daima etkin olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Buna göre iletişim aracının içeriği birden fazla anlam veya okuyucuya göre yoruma açık nitelikler barındırmaktadır (Evans; Akt. Morley, 2005; 99). “Medya mesajları birer metin olarak kabul görür ve izleyicinin alımlama yoluyla farklı okumalar yapabileceği düşünülür” (Şakı Aydın; 2007; 119).

“Hall’un (1974) klasikleşmiş ‘Kodlama, Kod Açma’ (Encoding – Decoding) makalesiyle kavramsal bir model önerisine kavuşan alımlama çalışmaları aynı metnin nasıl farklı, hatta karşıt biçimde okunabileceğini ortaya koymuş”tur (Tanrıöver; Ed. İncoğlu & Akıner, 2008;61). Hall’e göre, kullanıcı ya da tüketici konumundaki izleyici/okuyucu her birey karşılaştığı medya içeriğini sınıf, yaş, etnik köken, cinsiyet gibi kimliğine içkin unsurların etkisinde algılama ve karşı taraftan üretilen anlamı (mesajı) kendine has, öznel bir kod açma işlemine tabii tutması söz konusudur (Hall, 2005). Zaten iletişimin doğasına ilişkin tanımlara bakıldığında, iletişim süreci (gerek bireylerarası iletişim, gerekse kitle iletişimi) ‘proactive’dir yani iletişimde iletişime geçme sürecinin öncesiyle birlikte kurulan bir ilişki söz konusudur (Erdoğan, 2005; 57).

Medyanın Temsil Nesnesi Olarak Çocuk. Çaplı'ya göre "Özellikle rekabetin artması, beraberinde yayıncıların çocuk izleyicilere yönelik tavırlarını daha da olumsuz etkilemiştir" (Çaplı, 2002; 137). Medyada çocukları birer müşteri olarak görmek çok daha yaygın şekilde rastlanan bir durumdur. Diğer pek çok ekonomik sektörde olduğu gibi, çocuk, medya üreticileri için de meta olarak dikkat çekicidir. Bu yüzden ki çocukları hedefleyen eğitici nitelikteki medya ürünlerinin sayısından çok daha fazla oranda çocukları hedefleyen reklamlar ve/veya yetişkinleri etkilemekte çocuk imajları kullanan reklamlarla karşılaşmaktadır. Yalnızca çocuk medyasında hem izleyici hem nesne konumunda yer alan çocuk, yetişkinlere yönelik medyanın da sunum nesnesi olarak sıklıkla medyada yer bulmaktadır (Erdoğan, 2005; 764). "Dolayısıyla çocukluk, modern zamanlarda olduğu gibi eğitsel değilse de endüstriyel bir kaygının güdümünde hala vücut bulmaktadır" (Atay, 2007; 97).

"Medyanın rolü ve misyonunda önem taşıyan bir başka problem söz konusudur. Örneğin günlük yaşamla iç içe geçmiş olan televizyonun yeni davranış kalıpları ve tutumlarını mı ürettiği, yoksa var olanları mı sunduğu yanıtlanması oldukça güç fakat daha önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır" (Çaplı, 2002; 190).

Stuart Hall'ün Temsil Teorisine göre, medyada "temsil yalnızca sözel, yazılı veya görsel imgelerle gerçek dünyada var olan gerçek şeylere dair kodlama ve onları yansıtan bir süreç değil"dir (Çelenk, 2005; 81-82). Hall'e göre (1997) temsil anlam inşası için bir araçtır. Temsil, temsil edilen şeyle ilgili olayların ve olguların neticesi olarak ortaya çıkmaz, aksine olayın/olgunun kurucusudur. Medyada temsilin inşa edilmiş şekli anlamı bütünüyle bozabilir veya değiştirebilir. Medya içeriğini üreten kişiler kodlama sürecinde oluşturdukları anlamları o kadar katı şekilde sabitlemişler ki zaman içerisinde bu anlam doğal ve kaçınılmaz gibi görünür. Kod açmada olduğu gibi kodlama sürecinde de hem üreten kişinin hem de üretim için gerekli bilgiyi sunan kaynağa sahip olan güçlerin (cinsiyet, yaş, etnik köken, sınıf gibi) özellikleri ve üretimin gerçekleştiği koşulların tamamının karmaşık bir etkileşimi temsil edilen olgunun gerçekliğiymiş gibi temsile yansımaktadır (Akt. Polat, 2018; 48-49). Temsil edilen şeyin gerçek anlamı, hem izleyen insanların onu nasıl anlamlandırdığına, insanların

onu nasıl anlamlandırdığı ise onun üretkenler tarafından nasıl sunulduğuna bağlıdır (Varol, 2014; 304).

Neil Postman medyada çocuk temsillerine dair “çocukların TV programlarında minyatür yetişkinler olarak temsil edildiklerinin (...) popüler programları izleyenlerin bu programlardaki çocukların ilgileri, dilleri, kıyafetleri ve cinsiyet rolleri ile yetişkinlerden farklı temsil edilmediklerinin” altını çizmektedir (Postman, 1995; 156). ‘Çocukluğun Yok Oluşu’ adlı çalışmasında Postman, Amerika’da onlu yaşlardaki kız çocuklarının yüksek ücretli popüler modeller arasında kabul görmelerini ve tüm görsel iletişim ürünlerindeki reklamlarda cinsel çekiciliği olan yetişkin kıyafetlerinde insanlara sunulmalarını eleştirmektedir (Akt, Mora, 2011; 176). Çocuğun biyolojik olarak olgunlaşmamışlığını bir gerçeklik olarak ele almak ancak bu durumu anlaşılabilir ve kültürün anlamlı bir gerçeği haline dönüştürmek gerekmektedir (Kehily, 2007; 7).

Holland medya ürünlerinde kalıplaşmış görsel çocuk imajları çizmenin mümkün olduğunu söyler.

“Bunlar çekici bir çocuğun kocaman gözleri; istismara uğramış bir çocuğun yatan bedeni; aile içine özenle yerleştirilmiş bir çocuk; ergenlik öncesi bir kız cinselliği; eğitime ihtiyacı olan bir cahil çocuk; evde oyun oynayan çocuk ve sokaklarda oynarken şiddet gösteren erkek çocuklar”dır (Holland, 2006; 3-4).

British Council Medya ve Toplumsal Katılım raporuna göre, Türkiye’de, çocuklar genellikle haberlerde kurban, çaresiz, yoksul veya diğer problemlerle temsil edilmektedir. Bu temsiller medyanın yetişkinlerin duygularına yönelmek için çocuğun madunluğunu kullandığını kanıtlamaktadır (British Council, 2013).

“Ayrıca alt gelir grubu ve kız çocukları, şiddet, kaza, hastalık, trajedi benzeri olaylarla ilgili haberlerde mağdur olarak temsil edilmektedir. Buradan gelir düzeyi ve cinsiyet faktörünün medyada temsil edilmede önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. ‘Haz’, ‘eğlence’, ‘duygusallık’ üçlemesiyle, kitleyi oluşturan bireylerin ortak özelliklerine hitap eden kitle medyası, çocuğun masumiyetini ve mağduriyetini haberde tüketim nesnesi olarak kullanmaktadır” (Mora, 2011; 183).

Medya gerek toplum içindeki yeri ve sorumluluklarını, gerekse diğer normları aktarmak için temsilleri aracılığıyla çocuk izleyici kitlesine ulaşmaktadır. Patricia Holland “Çağdaş toplumda çocukların imajlarını popülerize edilmiş iki yönlü bir dünyanın parçası

olarak: ışıll ışıll ya da kanlı” olarak tanımlar (Holland, 2006; 1). “Holland’ın çalışması çocuk görsellerinde hangi yollarla (...) çocuğun toplumdaki rolüne karşılık olarak ideolojik bir pozisyona büründürüldüğünü kanıtlamaktadır”

Çalışmasıyla Holland medyada çocuğun deforme olmuş bir çocukluk halinde temsil edildiğini, ya tahayyül edilen idealize bir çocuk imgesi ile karşılaşıldığını ya da korkulan çocuk imgesi şeklinde sunulduğunu göstermektedir (Davis, 2004; 209). Benzeri şekilde Öcel Türk filmlerindeki çocuk imajlarının toplumdaki çocuklara yönelik rol modeller olarak sunulduklarını tespit etmiştir (Öcel, 2006; 216). Bu boyutuyla bakıldığında medyadaki tüm temsillerden ayrı olarak çocuk izleyiciyi hedefleyen çocuk temsillerinin ya çocuğa çocuğun olmasından korkulan bir modeli işaret ettiği ya da çocuktan olması bekleneni işaret ettiği bilinmektedir.

Çocukların medyada tüketim nesnesi olarak temsil edilmesi, çeşitli kategoriler altında etiketlenmeleri ya da dışlanmalarının nedenlerinin medyada erkek egemen bir bakış açısının hakim olması ve çocuklara egemen ideolojinin biçtiği rolün onları bir alt grup olarak kategorileştirmesi olduğu düşünülmektedir (Mora, 2011; 178).

Medyanın Fonksiyonları

“Demokratik toplumlarda kitle iletişim araçlarının haber ve bilgi verme, denetim ve eleştiri, kamuoyu oluşturma ve açıklamanın yanı sıra, eğitim ve eğlendirme ile bireylerin toplumsallaşmasına katkı sağlama gibi işlevleri olduğu bilinmektedir” (Işık, 2008 ;133). Egemen görüşler, medyanın fonksiyonlarını bilgilendirme, karşılıklı bağ kurma, devamlılık sağlama, eğlendirme ve harekete geçirme şeklinde tanımlarken, eleştirel yaklaşımların medyanın fonksiyonlarını mal ve hizmetlerin reklamlar yoluyla tanıtılması ve satışını yapan ticari bir örgüt ve içinde var olduğu sistemin ideolojik propagandasını yapan kültürel bir örgüt olarak tanımladığını görürüz (Erdoğan, 2005; 312). Medyanın çocuklar üzerinde en etkili ama aynı zamanda en çok eleştiri alan fonksiyonları alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Eğitim Aracı Olarak Medya. Kitle iletişim araçları toplumdaki bireylerinin yüksek düzeyde bilgi, beceri ve yetenekleri kazanmalarını destekler (Kaya, 1985; 15). Kitle iletişim araçları çocukluktan itibaren bireylere birtakım bilgilerin ulaşmasında en etkili araçlardır dolayısıyla öğrenme üzerinde çok etkilidirler (Çelik, 2008; 28). Örneğin, Amerikan çocuk ve ergen psikiyatri dergisine göre, televizyon dizileri, müzik ve interaktif oyunlar güçlü öğrenme araçlarıdır ve yüksek düzeyde etkileyici medyadır (Torr, 2002; 10).

“Günümüzde medya çocuğa herhangi bir konuda çoklu multimedya öğrenme kaynakları ile öğrenme için yeni bir fiziksel ortam sunmaktadır. Medya, bu anlamda, çocuğun eğitimde okul-aile iş birliğinin kurulması için yeni fırsatlar üretebilecek teknik yeterliliktedir. Dahası medya John Dewey’in savunduğu ancak etkili kaynaklardan şu ana kadar yoksun olduğu için tam anlamıyla yapılamayanı önermektedir: sınıfı dünyaya, dünyayı sınıfa getirmek” (Torr, 2002; 10).

Çocuğun medya üzerinden öğrenebildiği açıkça bilinmektedir ancak bu noktada medyanın neyi öğretebileceği ve nasıl öğretebileceğine ilişkin sorular önem taşımaktadır. Çocuk izleyici/dinleyici/okuyucu profili, yetişkin profilinden farklı özellikler gösterir. “Çocuklar büyük muadillerinden farklı yollarla katılım gösterir ve bilgi edinirler. Piaget’in Bilişsel Gelişim Teorisi’ni ve yeni bilgi işleme kuramlarını da içeren çocuk gelişimi alanında pek çok etkileyici bakış açısı bu görüşü savunmaktadır” (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009,13).

Geçmişte çocuğun medya ile ilişkisinde çocuğu pasif bir alıcı olarak tanımlayan anlayışlardan farklı olarak, yakın dönemde medyayla etkileşiminde çocuğu aktif anlam üreticisi olarak kabul eden pek çok yaklaşım vardır. Huston ve Wright “Çocukların televizyon izlerken çoğunlukla aktif olduklarını” belirtirler ve “çocukların TV seti karşısında zombiler” olarak edilgen kabul edilmesine karşı çıkarlar (Huston ve Wright, 1996;37) Onlara göre, çocuklar;

“İçerik anlaşılır ve ilgi çekici olduğu durumlarda katılım gösterir, anlaşılır ve ilgi çekici olmadığında ise başka bir şey yaparlar. Ürünler öğretme amacı ile tasarlanıp planlandığında akademik beceriler, bilgi ve sosyal değerleri öğrenirler. Hatta öğretme amacıyla tasarlanmadıklarında bile, çocuklar (medyadan) öğrenirler” (Huston ve Wright, 1996;39).

Yoda, medyanın eğitim yönüyle değerlendirilmesinde şu alt kategorilerin önemini vurgulamıştır: (1) Fiziksel sağlık, (2) yaşam tarzı, (3) anlama ve düşünme yolları, (4) dil kullanımı, (5) genel davranışlar, (6) mental fonksiyonlar, (7) duygusal uyarılar, (8) yetişkin

davranış modelleri ve (9) diğer şeyler (Akt. Sakamoto ve Akiyama, 1981; 40). Bu alt kategoriler doğru temsillerle medyada yer aldığına çocuğun medya üzerinden öğrenmesinin daha nitelikli olacağı düşünülmektedir.

Çocuğun medya üzerinden öğrenme sürecinde ise bilişsel olarak şu adımları izlediği düşünülmektedir: (1) Öncelikle, çocuk önemli olan bilgiyi işlemek üzere seçer, (2) ikinci olarak, ana olay ve eylemleri bir tür hikaye sırasına dizme ihtiyacı duyar, (3) üçüncü olarak, kapalı mesajdaki ipuçlarından çıkarsamalar yapma gereği duyar ve (4) dördüncü olarak, mesajdaki açık ve kapalı iç uçlarını anlamak için bu medya içeriğiyle ilgili hafızasında sakladığı bilginin zengin veri tabanından faydalanır (Strasburger vd.; 2009,18).

Sosyalleşme Aracı Olarak Medya. İnanç, tutum, deneyim gibi psikolojik faktörler ve aile, okul, iş, meslek grupları, kültür, din ve kitle iletişimi araçları gibi sosyolojik faktörler ortak fikir oluşturulmasını sağlayan kanallardır (Işık, 2007; 19).

“Sosyalleşme, toplumun bireylerine maddi ve ahlaki temelleri transfer etmeyi ve transfer edilen şeylerin üyeler tarafından öğrenilmesini kapsar. Bu transfer iletişim sürecinde gerçekleşir. Sosyalleşmenin en temel birimlerinden bir tanesi iletişimdir. Bugün kitle iletişim araçları sosyalleşmede aile, okul, eğitim, arkadaşlar, meslekler ve deneyimler vb. arasında daha üstün bir konumda yer almaktadır.” (Kaya, 1985; 17)

Medya çocuğun yalnızca kendi içinde yaşadığı kültürü değil, aynı zamanda fiziksel olarak doğrudan temas edemediği bir dünyanın da değerlerini sunabilmektedir (Keats, 1997; 2). Günümüz dünyasında çocuklar için medya ‘öteki’ olgusu ve ‘öteki çocuklar’a dair tüm zamanlardan çok daha fazla bilgiye erişimi mümkün kılmaktadır. Bu nedenle çocuklar oldukça erken yaşlarda farklılıkları ve farklı kültürlerin neyi uygun bulduğunu ya da bulmadığını kolayca görebilmektedirler (Karstad vd., 2007). Uluslararası medya diğer kültürlerin deneyimlerini çocukların hayatının içerisine getirmekte ve bu yolla güçlü ancak müdahaleci bir rol üstlenmektedir (Keats, 1997; 2-3).

“Kimi zaman çocuk kitle haberleşme araçları ile ailesi, yakın çevresi tarafından kendisine benimsetilmek istenen değerlerden farklı olanları ile de karşılaşmaktadır” (Oktay, 2010; 223-224). Çocuk medya araçlarıyla “o günkü deneyim ve ilişkilerinin ötesine uzanan

toplumsal tipler ve yaşam biçimleri hakkında bilgi edinir” (Öztürk, 2012; 59), medya çocuklara diğer araçlardan elde edemeyecekleri geniş bir dizi halinde rol modeller sunar (Öztürk, 2012; 59). Bu noktada, medyanın çocuğun hangi olguları, nasıl bir bakış açısından deneyimleme olanağı sunduğu dikkatle yaklaşılması gereken bir durumdur.

Sosyal ve kültürel dünyanın bir parçası olarak çocuğun sosyalleşmesinde medya ve medya ürünleri önemli bir rol oynamaktadır. Ancak sosyolojik yaklaşımlar “çocukların içinde yaşadıkları toplumun bireyleri olma sürecinde hangi yollardan geçtikleri konusunda” (Kehily, 2007; 7) endişelerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedendir ki, “Medyanın çocuğun sosyalleşmesindeki rolü çocuk medya ilişkisine eleştirel yaklaşımlarla bakan psikologlar ve eğitimciler tarafından sıklıkla değerlendirilmelidir” (Davis, 2004; 208).

Manipülasyon Aracı Olarak Medya. “Medya (...) topluma sembolik ürünler veren bir kurumdur.” (Kaya, 2009;10) Bu yönüyle tüm kültür transfer araçlarında olduğu gibi medya ve ürünlerinin de sosyal gerçekliğe belirli bir görünüm kazandırması işlevi vardır. “Gerçekliği ondan bağımsız bir başka mesaja dönüştürerek medya sosyal eğilimleri sınıflandırma yoluna gitmektedir” (Işık, 2007; 18) Eleştirel medya teorileri günümüzde, “kitle iletişimin araçlarının içinde buldukları politik sistemden etkilendikleri ve ona göre şekillendikleri konusunda” tartışmaları içermektedir. (Işık, 2007; 13) Bu durum yalnızca yetişkinler için değil aynı zamanda çocuklar üzerinde de etkilidir.

Louis Althousser (1969), polis, ordu, yasal sistemler gibi baskıcı devlet aygıtlarının yanı sıra, egemen toplum yapısının ideolojisinin içinde üretildiği kilise, okul ve medya gibi aygıtları “Devletin İdeolojik Aygıtları” olarak tanımlamıştır. Medya daha eşitlikçi bir yaklaşım yerine, çoğu zaman bilinçli şekilde çeşitli anlayışları, çoğunlukla da egemen anlayışı yeniden üretmek için sunduğu temsilleri ile öne çıkan aygıtlardan bir tanesidir (Althousser, 2000). “Herman ve Chomsky’e göre (1988) kitle iletişimi devlete ve özel faaliyetlere egemen olan özel çıkarlara desteği yerine getirme hizmetini yapar. Medyanın görevlerinin en önemlisi propagandadır” (Akt. Erdoğan, 2005; 313).

“Devletten, karşıt düşüncelere kadar her tür otorite tarafından kontrol altında olan çocuk için çocuk medyasının propagandist söylem ve amacı John Locke’un çocukların dünyaya rehberlik ve eğitimle rasyonel insanlar olarak geliştirilmek üzere boş bir levha olarak geldikleri “tabula rasa” benzeri bir fikirden doğmuştur. Bu söylem içerisinde çocuk daima bir yetişkin olma süreci içerisinde ve yetişkinler tarafından eğitimsel gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Çocuklar için uygun eğitim ortamını sağlamak ve çocukları olgun ve sorumluluk sahibi vatandaşlara dönüştürmek yetişkinlerin sorumluluğundadır” (Kehily, 2007; 5).

Çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve çocukluğa dair bu bakış açısı çocuğu manipüle edilebilir ve yetişkinlerin doğrularına göre kolayca şekillendirilebilir bir nesneye dönüştürebilmektedir. Bu nedenle ‘The Making of Citizens’ (Vatandaş Yapmak) adlı çalışmasında Buckingham (1998), medyanın çocukları potansiyel vatandaş olarak inşa etme rolünü tartışmaktadır ve çalışmasında çocuk ve medya ilişkisine dair tartışmaların sosyal, kültürel ve politik bağlamda yer alması ve “bu ilişkinin tek yönlü bir basit model etkisi olarak görülmemesi” gerektiği konusunda bizleri bilgilendirmektedir (Davis, 2004; 209). Medya aracılığıyla çocuğa aktarılan kültürel norm ve kalıp yargılarında çocuğu geleneksel kültür, popüler kültür veya tüketim kültürüne yöneltme amaçlı manipülasyona yetişkin medyasındaki kadar sıkça rastlamak mümkündür.

Örneğin, Saktanber “Türkiye’deki Resimli Çocuk Kitaplarının farklı ideolojileri benimsediği ve onlara dayandığını” belirtmektedir: Belirli ideolojileri benimsemiş yayınevlerinin temsillerinde bütünlüklü bir İslami bakış açısıyla “Cinsiyet rolleri, ailenin yapısı, otorite figürlerle ilişkiler ve kültürel beceri ve değerlerin okul ve ev ortamında dini değerlendirme ölçütlerine göre düzenlenmesi görülür” (Saktanber, 1991; 176). Medyanın her tür zararlı etkisinin önüne geçebilmek için çeşitli ülkelerde İnsan Haklarını ve Çocuk Haklarını temel alan ‘çocuk dostu yayıncılığa’ ilişkin uygulamalardan söz edilebilir ancak bu çalışmalar hala yeterli düzeyde değildir (Çaplı, 2002;146).

Çocuk Medyasının Bir Ürünü Olarak Resimli Öykü Kitapları

Akal’a göre (2000) çocuğun, başlangıçta aile çevresiyle sınırlanan dünyası zamanla arkadaş çevresi, radyo, televizyon, sinema, gazete, kitap gibi kitle iletişim araçlarıyla genişler. Resimli öykü kitapları çocukların yaşamına giren ilk iletişim araçlarıdır. Resimli öykü kitapları çocukların hayatına ilk yıllarında girer, resimler ve metin aracılığıyla çocuğun

duygu ve düşüncelerini harekete geçirirler (Güleç-Çakmak ve Gönen-Sofuoğlu, 1997, Akt. Gönen vd., 2016).

Edebiyat dil aracılığıyla insanlarda estetik duygular uyandıracak şekilde olay, düşünce, duygu ve imgeleri sözlü veya yazılı olarak anlatmayı amaç edinmiş bir sanat dalıdır (Püsküllüoğlu, 2009; 12, Akt. Arıcı, 2016; 2). *Çocuk edebiyatı*, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak üretilen, erken çocukluk döneminden başlayıp çocukluk döneminin bütününe kapsayan bir yaşam evresinde çocukların duygu ve düşünce dünyalarını dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ve beğeni düzeylerini yükselten sanatsal ürünlerinin genel adıdır (Sever, 2003;9; Akt. Arıcı, 2016; 33). “Kitaplar aracılığıyla çocuklar dünya hakkındaki bilgilerini geliştirdikleri gibi kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini de geliştirirler. Günlük olaylar hakkında deneyim kazanırlar. Sosyal davranış örneklerini öğrenerek toplum içinde uygun davranışları sergilerler” (Yalçın ve Aytaş, 2005;43, Akt. Arıcı, 2016;45).

Çocuk edebiyatı çocuklar için edebiyat yapma fikrinden doğmuştur (Şirin, 2007; 14; Akt. Arıcı, 2016; 2). “Orta çağda çocuklar ve yetişkinler aynı oyunları oynar, aynı oyuncaklara sahip olur ve aynı masalları dinlerken aydınlanma dönemiyle birlikte bunlar ayrılmaya başlamıştır” (Neydim, 2006;120). Batı’da çocuk ve çocukluk kavramlarının ilk defa tartışılmaya başlandığı 18. Yy. çocuga yönelik edebiyat eseri ortaya koyma fikrinin de ortaya çıktığı dönem olmuştur (Arıcı, 2016; 7). Türkiye’de ise yazarların çocuk edebiyatına yönelmeleri Tanzimat’tan sonraya denk gelmektedir (Arıcı, 2016; 11). Çocuga yönelik eserlerdeki ciddi artış dönemi ancak 1928’de yeni Türk harflerinin kabulü ile başlayan okuma-yazma seferberliğinin bir sonucu olarak basın yayın alanının bu değişimden olumlu etkilenmesiyle görülmüştür (Gönen, 2015; 20). Günümüzde “eğitim teknolojisindeki gelişmeler bilgisayar ve ona bağlı sanal ortamların oluşması, çocuk edebiyatının da gelişimine yeni bir boyut kazandırmıştır” (Yalçın ve Aytaş, 2014; 15).

Başka bir tanıma göre, “çocuk edebiyatı çocuklar için yazılmış eserler veya çocukça yazılmış, çocuk ruhunu taşıyan eserlerin oluşturduğu edebiyattır” (Bilkan, 2005;7, Akt.

Şimşek ve Yakar, 2016; 18). “Çocuk için yazma sorumluluğunu üstlenen yazarların yapıtlarını oluştururken göz önünde bulundurmaları gereken belirli kurallar vardır” (Özgider, 2010; 9). Güneş (2000), çocuğu geleceğe hazırlayacak kitapların hazırlanması ve seçiminde uyulması gereken ilkeleri, ‘okunabilirlik ilkeleri’ şeklinde adlandırmaktadır. Bunlar ‘dil bilgisi yönünden’ uygunluk, ‘eğitim yönünden’ uygunluk, ‘sosyolojik yönden’ uygunluk ve ‘basım yönünden’ uygunluktur.

Sever (2003)’e göre çocuk öykü ve romanlarında iki temel öge bulunmalıdır: çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği. Çocuğa görelilik çocuğun gelişim özelliklerine (dil gelişimi, bilişsel gelişim vb.) göre çocuğun algılama ve kavrama düzeyinin dikkate alınması gereğidir. Çocuk gerçekliği ise, edebiyat eserindeki bakış açısıyla ilgilidir.

“Çocuk edebiyatı çocukların gelişimsel dönemleri ile yakından ilişkilidir. Çocukların kendi ihtiyaçları, ilgileri, yeterlilikleri vardır ve bunlar doğrultusunda kendi dünyalarını yapılandırır. Bu yapılandırma süreci doğrudan yapılan yönlendirmelerden ziyade yaşantının özünü önemli derecede etkileyen biyolojik, kültürel ve yaşam deneyimlerinin etkileşimi ile şekillenir” (Gönen ve Veziroğlu, 2015 ;3).

Dahası, “Çocuklar için yapılan edebiyat, edebiyatın bütün niteliklerini içermelidir. Çocuklar için yazmak, çocuğa göre olmak yanında poetik kalabilmeyi başaran bir yazarlık biçimidir” (Şirin, 2007; 14, akt. Arıcı, 2016; 2). “Çocuk kitabı yazarlığı Michel Tournier’in ifadesi ile çocuklar için yazmanın çocuk oyuncağı olmadığını fark etmiş yazarların başarabileceği, ustalık gerektiren bir iştir” (Şirin; 2007; 56). Çocuklar nitelikli kitaplardan etkilenmektedirler. Kitapların nitelikli olması için ise onların çocuğun gelişim düzeyine uygun yazılmış olması gerekir. Bu durumda kitaplar çocukların düşünce ve duygularını etkiler, davranışlarının biçimlenmesinde ve kendilerini tanımalarında fayda sağlarlar (Işıtan ve Gönen, 2006; 413).

“Çocuklar için yazılı edebiyat, resimli öykü kitaplarıyla başlar” (Ural, 2015; 38; Ed. Gönen). Bir çocuğun “on sekizinci aydan itibaren anne ve babası tarafından bilinçli olarak yönlendirildiği takdirde kitabın okunmak için hazırlanmış bir araç olduğunu fark ettiği ve sayfalarını çevirme, kitabı inceleme bilincine ulaştığı görülmektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2104; 29). “1-7 yaş arasındaki çocukların okuduğu ya da kendilerine okunan kitaplar *Resimli*

Kitaplar adı altında toplanır. Resimli kitaplarda basit bir öykü, art arda resimlerle, hem resim hem metin yoluyla çocuğa anlatılır” (Işıtan, 2005, Akt. Gönen vd., 2016). “Resimli kitaplar, çocuk edebiyatında nesillerdir saygın bir yere sahiptir. Randolp Caldecott 1800’lü yılların sonuna doğru tümü renkli çift sayfa büyüklüğündeki illüstrasyonları ilk sergilediğinde resimli kitaplarda sürekli değişim ve yenilik getiren bir süreci başlatmıştır” (Lukens vd, 2021; 47).

Resimli öykü kitapları, yetişkinler için yazılan eserlerden öncelikle hem yazılı hem de görsel bir uyaran olması yönüyle ayrılmaktadır (Gönen, 1989). “Resim ve kitap sözcüklerinin temsil ettikleri metnin ve çizimlerin, resimli kitap formatında bir araya geldiğinde, bireysel özelliklerin daha geniş, daha büyük bir anlama sahip olduklarını ifade edebilmek için günümüzde resimli kitaba ‘*picturebook*’ denmektedir” (Lukens, 2021; 47). “Kitaplar biçim ve içerik dengesini bir arada taşımalıdır, bu iki özellik birbiriyle örtüşmelidir. Kitaplar bu açıdan denge kurabilmelidir. Kitaplar her iki yönüyle de birbirini tamamlamalıdır” (Arıcı, 2016; 47).

Perry Nodelman’a göre, “resimler sözcüklerin belirgin bir yönüne odaklar ve sözcükleri belirgin biçimlerde yorumlamamızı sağlar. Bunun sonucu olarak resimli kitaplar, en az üç öykü barındırır: sözcüklerle anlatılan, resimlerle ima edilen ve ilk ikisinin birleşmesi sonucu ortaya çıkan” (Akt., Lukens, 2021; 49). “Resimli kitapların iyi örnekleri, çizimleri sözcüklerle ve birbirlerine iliştiirerek, yine sözcükleri ve resimleri fikirlere iliştiirerek, çocuğun dünyasını sadece sözcükleri ya da sadece çizimlerin başaramayacağı ölçüde genişletir” (Lukens, 2021; 51).

Resimli öykü kitaplarının özgün niteliği nedeniyle bu kitapların özelliklerine iki farklı yönden birden bakmak gerekmektedir. “Çocuk kitaplarında olması gereken özellikleri iç özellikler ve dış özellikler olarak kabaca iki bölüme ayırmak mümkündür. Metinsel özellikler dili, üslubu ve içeriğiyle ilgilidir. Biçimsel özellikler ise kitabın resimleme ve tipografi gibi somut özellikleridir (Arıcı, 2016; 47).

Resimli Öykü Kitaplarının İçerik Özellikleri. Erdoğan’a göre (2008) bir eserin iç yapı özellikleri, konu, tema, plan, dil ve üslubuyla ilgili konuları kapsar (Akt. Arıcı, 2016; 47).

“Çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirdiğimiz eserlerin meydana getirilmesinde her şeyden önce ‘hedef kitleye görelilik’ ilkesi ile hareket edilmelidir. Çocuğun gelişim evlerini dikkate almadan oluşturulacak bir metnin çocuğun dil gelişimine katkıda bulunması mümkün değildir” (Arıcı, 2016; 47). “Çocuklar için yazılan kitaplarda dilin açık ve anlaşılır kullanımı, konu seçimi ve yapılandırılması, toplumsal ve kültürel unsurların aktarılması gibi hususlarda özen gösterilmesi gerekmektedir” (Bulut ve Kuşdemir, 2013, Akt. Gönen vd., 2016; 725).

Buna göre, okul öncesi dönemde çocukların çok kısa olan dikkat süreleri gözetilerek takip etmekte zorlanacakları uzun cümleler yerine olabildiğince basit, kurallı cümlelerin kullanılması, cümlelerin az sayıda kelimedenden oluşması önemlidir (Yılmaz, 2016; 98). Yine bu yaş çocuklarının dil ve bilişsel gelişimleri ile dikkat süreleri göz önünde bulundurularak resimli öykü kitaplarının sözcüklerin özenle seçilmiş, sayfa sayısı çok olmayan, olay ve kişiler bakımından yalın ve iyi kurgulanmış kitaplar olması gerekmektedir (Kıbrıs, 2006; 23).

Resimli öykü kitaplarında yalın ve akıcı konular bolca tekrarlar ile ritmik bir biçimde çocuğa sunulur (Işıtan, 2005, Akt. Gönen vd, 2016), “bu hikâye kitaplarının dili oldukça basittir ve çocuğa hitap eder” (Güleç-Çakmak ve Gönen-Sofuoğlu, 1997, Akt. Gönen vd., 2016) hatta kitaplarda hiç metin olmayabilir ve sadece resimler tek başına olayı anlatabilirler (Işıtan, 2005; Akt. Gönen vd, 2016). Böylece, “dili yalın bir biçimde hazırlanmış bu kitaplar çocukla doğrudan bir iletişim sağlar” (Güleç ve Gönen, 1997).

Öte taraftan Peterz Haertling’e göre çocuklara iyi kitap yazmak için hem çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılacak hem de poetik kalabilen bir dil bulmak gerekmektedir (Şirin,2007; 56). Maksim Gorki’ye göre de çocuk edebiyatının anlatımdaki yalınlık ve açıklık onun edebi niteliğini düşürerek elde edilebilir bir şey değildir tersine hedeflenen kitlenin biricikliğine uygun şekilde dil konusunda yetişkin eserlerinden daha yüksek düzeyde bir beceri göstermeyi zorunlu kılmaktadır (Şirin, 2007; 47).

Çocuk için edebiyat yapma fikri doğduğundan bu yana çocuk kitaplarının nasıl olması gerektiği önemli bir tartışma konusu olmuştur. İngiltere’de John Newberry çocuklar

için yayımlanacak kitaplarda gerek içerik gerek biçim bakımından birtakım özelliklere önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. Aynı dönem Fransa'da J.J. Rousseau çocuklar için üretilen eserlerin hayal ürünü olması ve görgü kurallarını anlatmasına karşı çıkmış, çocuk kitaplarının eğitici ve öğretici nitelikler barındırması gereğini öne sürmüştür (Arıcı, 2016; 7). Almanya'da ise öğretici ve öğüt verici nitelikteki eserlerin çocukların gelişimlerine uygun biçimde yazılmaya başlanması konu edinilmiştir (Arıcı, 2016; 7).

Günümüzdeki "Okul öncesi dönem çocuklarına uygun olarak hazırlanmış resimli kitaplara baktığımızda, öğretici nitelikte ve yazınsal nitelikte olmak üzere iki grupta incelenebileceği söylenebilir. Öğretici nitelikteki resimli kitaplar daha çok kavram oluşturma ağırlıklıdır. Yazınsal nitelikli resimli öykü kitapları ise çocukta kavramsal süreci etkin hale getirirken insana ve yaşama ilişkin duygu durumlarını da kazandırmaktadır. Aynı zamanda duyarlık eğitimini de içine alan geniş bir bilişsel ve duyuşsal sürece etki ettiğini söylemek mümkündür" (Şahin, 2014 ;1321) "Glazer (1986) resimli öykü kitabını (...) resimlendirmenin önemli bir role sahip olduğu, hemen hemen her şeyi kapsayan kitaplar olarak tanımlamaktadır (Güleç ve Gönen, 1997).

Resimli öykü kitaplarındaki konu içeriğinin nasıl olması gerektiğine dair farklı görüşler mevcuttur. Kimi görüşler okul öncesinde yönelik eserlerde konunun çocukların etraflarında gözlemlendiği hatta yaşadığı olaylardan ve yakın çevresinden seçilmesi gerektiğini söylerken bunu gerekçesini çocuğun kendisine sunulan öyküyü yaşamak isteyeceğine bağlamaktadırlar (Şimşek, 2016; 117; Kıbrıs, 2006; 23). Çocuk kitaplarındaki kahramanların çocukla etkileşime girdiği andan itibaren kitap karakteri olmaktan çıktığı ve çocuğun özdeşim kurduğu bir varlığa dönüştüğü doğrudur. Aynı zamanda erken yaştaki çocukların çevrelerinde bildiği, tanıdığı canlı ve nesnelere kitaplarda görmekten hoşlandıkları bilinmektedir (Zivtçi, 2005, Akt. Gönen vd., 2016; 726).

Ancak öte yandan kitapların içeriğindeki bilgiler içinde bulunulan çevre, kültür, dünyayla ilgili bilgilerini arttırma gibi akademik nitelikteki öğrenmelere temel teşkil etmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2015; 8). "Nitelikli resimli çocuk kitapları çocuğa kitap

sevgisi aşıladığı gibi, çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemekte, ona yeni kavram ve deneyimler kazandırmakta, eleştirel düşünce gelişimini desteklemektedir” (Gönen 1989; Gülpınar 2010, Akt. Gönen, 2014; 126).

Bu yüzden “Okul öncesi dönem için esasında konu sınırı yoktur. Kavramlar, şekiller, renkler, sayılar, aile, hayvanlar, meslekler, oyunlar, teknolojik araç-gereçler tamamıyla çocuk kitaplarına konu olabilir” (Karatay, 2011, Akt. Yılmaz, 2016 ;77). “Çocuğun edebiyatla beslenmesi; fiziksel, bilişsel, dil, duygusal, kişilik, ahlak ve ruhsal gelişimi açısından donanımlı bir birey olarak yetişmesine büyük katkı sağlar. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle beslenen çocuklar, yazarların kitaplarda işlediği konulardan hareketle düşüncelerini oluşturmaya, doğruyu yanlış ayırt etmeye ve kendi doğrularını yakalamaya başlarlar” (Aslan, 2007; akt Gönen vd., 2012;196).

Peterz Haertling gibi isimler çocuklara insanlar hakkında, insanların zorluklara rağmen bir arada nasıl yaşayacaklarına ve birbirleri için neler yapabileceklerine dair anlatmanın iyi edebiyatın gereği olduğu düşüncesini savunurlar hatta yaşamı ‘toz pembe gösteren’ kitaplar yerine küçük sosyal problemler daha tercih edilebilirdir (Şirin, 2007; 56). Çocuğun psikolojisini olumsuz etkilememek kaydıyla çocuk kitaplarında hayata dair olumlu duyguların yanı sıra olumsuz konuların da uygun bir anlatım biçimiyle verilebileceği görüşü söz konusudur (Yılmaz, 2016, ;77).

Resimli öykü kitaplarında dil ve konu kadar öykülerdeki karakterler de önem taşımaktadır.

“Okul öncesi çocuklar için hazırlanmış yazınsal nitelikli kitaplarda karakterlerin kurgulanmasında dikkat edilecek noktalardan biri de onların çatışmalarını çözme biçimleridir. Karakterlerin bir konuya yaklaşım tarzı, bir olayı çözebilme becerisi, çözüm esnasında hangi metotlara başvurduğu, bir meseleyi insana ait birtakım hasletlerle mi yoksa kavgadan, şiddetten, gerilimden beslenerek mi çözdüğü yazınsal nitelikli eserler açısından önemli bir sorundur. Çünkü çocukların okudukları yazınsal nitelikli eserlerdeki karakterleri kendileri için bir rol model olarak seçtiği bilinmektedir (Yakar ve Yılmaz, 2015; Akt. Yılmaz, 2016; 87).

“Çocukta edebiyat sevgisi ve ileriye dönük bilinç oluşturmak için karşılıklı etkileşime ihtiyaç vardır. Bu etkileşimde edebiyat yol gösterici ve sorunlara çözüm arayıcı nitelikli

olmalıdır. Çocuk dünyasının gerçekliği merkeze alınmalıdır” (Nas, 2004;1; Akt. Arıcı, 2016, 3). Sever (2003)’e göre kitaplar, çocuklara anlamlandıramayacağı ya da yaşama geçiremeyeceği sorumluluklar yüklememelidir. Çocuk yazınında şiddet ögesi, dini, siyasi veya ideolojik dayatmalara, çocuğu karamsarlığa, kaderciliğe, önyargıya sürükleyen yaklaşımlara yer verilmemeli, çocuğun girişimci ve katılımcı olmasını sağlayıcı iletiler tercih edilmelidir.

Erken çocukluk döneminde cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin öğrenilmesinde çocuğun çevresindeki rol modeller kadar resimli kitaplar ve onların sunduğu modellerin de etkisi büyüktür (Somer Ölmez ve Değirmenci, 2015; 4). Toplumsal cinsiyete ilişkin konularının ele alınması bakımından resimli öykü kitaplarında görevler ve meslekler söz konusu olduğunda cinsiyete dayalı bir iş bölümüne yer verdikleri, mekanların (iç mekan kadın, kamusal alanlar erkek karakterlere ait biçimde) cinsiyetlendirildiği, erkek karakterlerin daha görünür ve güçlü olarak sunulduğunun, erkek ve kız karakterler arasında hikayeye konu olan bir rekabet ve kıyas tartışmasının hakim olduğu, erkek karakterleri aktif, kız karakterlerin pasif karakterler olarak sunuldukları görülmektedir. Bu yönüyle kitapların yaygın biçimde egemen cinsiyet anlayışını yeniden ürettiği dikkati çekmektedir (Oğuz Rollas, 2017).

Resimli Öykü Kitaplarının Biçimsel Özellikleri. Dış yapı özellikleri, bir eserin kapağı, sayfa düzeni, puntoları, noktalama ve yazımı gibi özellikleri kapsar” (Arıcı, 2016; 47).

Resimli çocuk kitapları genellikle okuma yazma bilmeyen yaş grubundaki çocuklara yönelik olduğundan metinden daha fazla oranda resim içermektedirler. Bu resimlerin, sanatsal nitelik taşıması ancak çocukların gelişimsel özelliklere uygun ve çocuklar tarafından kolayca yorumlanabilir olması önemlidir. Ayrıca resimlerin kendi içerisinde hareket barındırması, metinlerle uyumlu içeriklerde ve renklerde olmaları beklenmektedir (Gönen, 1989).

“Çocuk, yazıdan önce resimle karşılaşır. Çocuk okul öncesi dönemin ilk evresinde resimli, ikinci evresinde resim ağırlıklı, üçüncü evrede ise yazı ağırlıklı resimli kitaplarla tanışır. Okul öncesinde kitap resim ağırlıklıdır. Çocuğu okuma

alışkanlığına doğru yönelten okul öncesi dönemin kitap türleri, çocukla kitap arasındaki ilk ilişkinin başlamasını sağlar. Okul öncesi dönemde çizgi-resim ve yazı ile oluşan okul öncesi edebiyat, çocukta kitap kültürünün de ön sözü gibidir” (Şirin, 2007; 53).

Bu nedenle, resimli öykü kitaplarında en büyük görev resimlemenindir. Okul öncesi dönemde çocuk resimlerin kendisi ile iletişim kurmasını beklemektedir. Resimli öykü kitaplarındaki resimler çocuğun ilgisini çeker, bir merak uyandırmayı başarır, bu ilerleyen yaşlarda çocuğun kitaplara ve okuma eylemine karşı belirli bir ilgi sahibi olmasının yolunu açacaktır. Güzel bir anlatım ve resimleme birleşimiyle resimli öykü kitapları çocuğun estetik bir değer kazanmasına da aracı olacaktır (Güleç ve Gönen, 1997).

“Resimli kitap formatında karakter oluşturma, benzersiz özelliklere sahiptir. Sevdiğimiz karakterlerin, resimler ve olay akışı aracılığıyla onlara inanmamızı sağlayacak kadar geliştirilmelerini bekleriz. Resimli kitabın sıkışık ve sınırlı bir alana sahip doğası, sadece sözcükleri kullanarak bütünüyle geliştirilmiş boyutlu ve devingen bir karakter yaratmayı neredeyse olanaksız kılar. Bu yüzden okurun bir karakterle ilgili bildiklerinin büyük bir kısmı çizimler aracılığıyla iletilecektir” (Lukens vd., 2021; 135).

“Metnin varlığı halinde, resimle metin birbirinin tamamlayıcısı durumundadır” (Işıtan, 2005, Akt. Gönen vd, 2016). Resimli öykü kitaplarındaki resimlerin anlatım gücü, sözcüklerin mana kazanmasında çocuk için rehberlik yapmaktadır (Güleç ve Gönen, 1997). “Çocuk öyküyü dinlerken resimlerine bakmaya, dinlediği öyküyü ya da masalı aklında somutlaştırmaya başlar. Böylece çocuk dinlediği öyküyü beyinde oluşturmuş ve yaşantısına katmış olur.” (Bilgin, 2011; Akt. Gönen vd. 2014; 725).

“‘Çocuk kitabı her şeyden önce bir sanat yapıtıdır’ yargısı, çocuk kitabı çizerlerinin uymak zorunda oldukları temel ilke olmalıdır” (Sever, 2002: 60; Sever, 2000: 645). “Çocuk kitaplarının illüstrasyonları ticari kaygıdan uzak yaratıcı fikirlerle ve bilinçli kullanılmış renk ve çizim teknikleriyle meydana getirilmiş olmalıdır” (Bassa, 2015; 187; Ed. Gönen). Sanatçı duyarlılığı ile yapılmış resimler, sözcüklerle anlatılmak istenileni görsel bir yorumla tamamlar, yazarın sözel olarak aktarmaya çalıştığı duygu ve düşüncelerin somutlaşmasında öncülük görevi taşır, çocuğun görme, hayal kurma, düşünme ve sezme becerilerini tetikler (Sever, 2002: 60; Sever, 2000: 645).

Dahası, resimlemelerin çocuklara bağlamsal açıdan belli kodlar anlatma gücü de vardır. Bu nedenle, metinlerde yer alan söylem resimler aracılığıyla sosyal ve kültürel kodların da etkisiyle daha güçlü hale gelir. Bu yüzden resimli çocuk kitapları çok az sayıda sözcükle çok sayıda karmaşık mesajı yapılarında barındırabilirler (Tüfekçi Can, 2014; 234-235). Öte yandan, okurun bu görselleri okuma tecrübesi yaş, içinde yetiştiği çevre, kültürel ve sosyal ortama göre farklılıklar barındıracaktır (Tüfekçi Can, 2014; 235). Örneğin, resimli öykü kitaplarının egemen toplumsal cinsiyet anlayışlarının da etkisiyle kadın karakterlerin fiziksel özelliklerini daha çok öne çıkaran, albenisi yüksek, cinsel kimliği daha belirgin şekilde görsellerle temsil ettikleri görülmektedir (Oğuz Rollas, 2017).

Erken çocukluk dönemi için öykü metnini desteklemede kullanılacak görseller özenle seçilmelidir. Bu tasarımlarda resim, çizim ve fotoğraflar abartıdan uzak ve doğal bir yapıya sahip olmalıdır. Önemli olan çocuğun hayal dünyasını da kullanmasını ve o olayın içinde hissetmesini sağlamaktır. Aşırı desen ve süslemelerden kaçılmalı, çocukları olaya çekmek için aşırılıklardan uzak durulmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2014; 146).

Resimli Öykü Kitaplarının Fiziksel Özellikleri. Çocuğun yaş ve seviyesine göre resimli çocuk kitapları değişik boy ve ebatlarda tasarlanabilir. Çocuk kitapları çeşitli geometrik şekillerde veya minyatür biçimde üretilebilir. Bu kitaplar çocukların okullarında, odalarında saklanabilecek veya çantalarında taşıyabilecekleri boy ve ebatlar düşünülerek tasarlanmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2014; 29).

Okul öncesi dönemde çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle, onlara yönelik kitapların 16 ya da 24 sayfayı geçmemesi gerekmektedir. 14x15 cm boyutları bireysel kullanım için ideal ölçüler olarak kabul edilirken, 26x32 cm boyutlarındaki kitapların anne, baba ya da öğretmenin çocukla birlikte okuması için uygun kitaplar olarak öne çıkmaktadır (Şimşek, 2007;25, Akt. Uzuner Yurt, 2016; 153).

Resimli çocuk kitaplarında 'yan metin' konusu da önem taşımaktadır. Yan metin terimi kitapların şömiz, kitap kabı ve kapak içi sayfaları gibi unsurlar için kullanılmaktadır. Resimli öykü kitaplarının başındaki ve sonundaki bilgiler kitabın önemini anlatmak için git

gide daha fazla role sahip olmaktadır. Dahası resimli kitabın sınırlı sayfa sayısı nedeniyle yazarlar, çizerler ve kitap tasarımcıları olay örgüsünü hissettirmek, karakterleri tanıtmak ya da öykünün arka plan bilgisini sunabilmek için resimli öykü kitaplarındaki her uygun boşluğun kullanıldığı görülmektedir (Lukens vd., 2021; 65).

Resimli Öykü Kitabı Okuma Teknikleri. “Çocuk edebiyatı iki katmanlıdır, okuru çocuklar ve yetişkinlerdir” (Şirin, 2007; 41). Küçük yaşlarda kitapları kendi başına okuyamayacağı için “çocuk edebiyatla iletişimi önce yetişkin aracılığıyla yapar. Resimli kitapların çocuğun hayatına girmesiyle çocuk öyküyü dinlerken resimlerine bakmaya, dinlediği öyküyü ya da masalı aklında somutlaştırmaya başlar. Böylece çocuk dinlediği öyküyü beyninde oluşturmuş ve yaşantısına katmış olur” (Bilgin, 2011, Akt. Gönen vd., 2016; 725). Yanı sıra çocuklar büyüklerin kendilerine masal ve öykü okumalarından hoşlanırlar (Kıbrıs, 2006; 21).

Okul öncesi eğitimi kurumlarında pek çok farklı teknikle hikaye anlatmak ve resimli öykü kitabı okumak mümkündür. Hikaye kartları, kuklalar, slaytlar, görsel araç kullanmadan anlatma gibi teknikler sınıf düzenlemesi, materyal hazırlığı, çocuklara yaş ve sayıca en uygun olacak araç ve ortamın seçimi ile birlikte düşünülmesi gereken amaca yönelik teknikler seçilerek kullanılır, bunların çoğu *Sesli Okuma* niteliğindeki okuma etkinlikleridir (Turla, 2015; 92-100).

Yanı sıra *Etkileşimli Kitap Okuma* olarak adlandırılan çocuğun yalnızca dinleyici konumundan çıkıp daha aktif pozisyonda olduğu, yetişkin ile çocuğun rollerini değiştirdiği ve çocuğun hikayenin anlatıcısı rolünü üstlendiği okuma biçimi (Ergül vd., 2016; 195), hem çocuğun hem de yetişkinin karşılıklı katılımının olduğu *İnteraktif Okuma*, çocuğun dikkatini yazıya çekmeyi hedefleyen *Referans Gösterme* ve yetişkin ile çocuğun birlikte kitabın içeriğine yöneldiği, yetişkinin hem içeriği seslendirip hem de dinleyici çocukla kitaptaki görselleri paylaştığı *Paylaşımli Kitap Okuma* teknikleri de kullanılmaktadır (Turan ve Topçu, 2018).

Bu nedenle, yazar Sonia Landes'e göre, her resimli kitapta iki öykü bulunmaktadır: gözün gördüğü öykü ve kulağın duyduğu öykü (Ural, 2015; 39, Ed. Gönen). Bu 'çift okurluluk' durumunun çocukların öykü dinleme deneyimi için yarattığı bazı örtük sorunlardan da söz edilebilir. Okul öncesi dönem kitaplarında metnin çocuğa gönderdiği bir ileti vardır, yanı sıra o metni destekleyen görseller ayrı bir anlatı sunmaktadırlar, bu yönüyle zaten çocuklar eş zamanlı olarak çok fazla mesaj iletimine maruz kalırlar. Bu etkiye bir de o metni çocuğa okuyan ya da seslendiren yetişkinin biçimlendirmesi eklenmektedir. Yetişkin okuyucunun resimli çocuk kitabının bazı kısımları özetlemesi, bazılarını atlaması, bazılarını tamamen değiştirmesi ya da kendince katkılar yapması ile kitabı kendisine göre yeniden şekillendirme olasılığı daima vardır. Böylece resimli öykü kitabının hem metin hem de görsel olarak anlatısı üzerine bir de okuyucunun kendi anlatısını eklemesiyle dinleyici çocuk için üç katmanlı bir anlam aktarma süreci söz konusu olabilir. Bu üç katmanın birbiriyle örtüşmemesi durumu dinleyici çocuk için oldukça karmaşık ve zorlayıcı da olabilmektedir (Tüfekçi Can, 2014; 107).

Çocuk Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini Temsilleri

Toplumsal cinsiyet rollerini temsilleri açısından incelendiğinde, çocuk kitaplarının büyük bir kısmının, edebi nitelikler barındırsın veya barındırmasın, diğer medya ürünlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin egemen anlayışa çok benzeyen bir nitelik sergilediği görülmektedir.

Sezer (2010), çocuk masallarını toplumsal cinsiyet açısından incelemiş ve peri masallarını da kapsayan ulusal ve uluslararası nitelikteki geleneksel masallarda kadınlık ve erkeklikle olgularının ve onlarla ilişkili kavramların egemen ataerkil anlayışa uygun biçimde sunulduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre masallarda kadınlığın edilgen kimlikle, erkekliğin ise etken rolde temsil edilmekte, masallarda kahramanlıkla kadınlık mitlerinin asla eşleştirilmemekte, kadın cinsellik ve güzellik olgularıyla ilişkili biçimde temsillerde yer almakta, masallardaki kadın karakterler güzellikleri bakımından çatışmaya sokulmakta;

masum, güzel ve anne rolündeki kadınlar iyi, süslü ve güzel kadınlar kötü karakterler olarak sunulmaktadır.

Başka çalışmalar yine peri masallarında tüm cadı tasvirlerinin yaşlı ve çirkin kadın şeklinde temsil edildiğini, kadının artan yaşla birlikte zaten az olan kıymetini bütünüyle kaybeden bir niteliğe büründüğünü bizlere söylemektedir (Sagaert, 2017; 59-60). Yüksek lisans tez çalışmasında Gün (2008), peri masallarındaki toplumsal cinsiyet ve kadınlığa dair metaforları feminist bir bakış açısıyla analiz etmiş ve masalarda cinsiyet ayrımcılığını kanıtlar nitelikte erkek egemen anlayışın yeniden üretildiğini gösteren çok sayıda metafor tanımlamıştır.

Kadın ve erkek figürlerin medyada temsil edilme sıklıkları bakımından, özellikle geçmiş dönem ürünlerinde, aralarında bir eşitsizlik olduğu görülmektedir. Williams ve arkadaşları 1987 yılında yaptıkları incelemeye göre, çocuk kitaplarında kadın ve erkek rollerinin geleneksel kalıp yargıları ile temsil edildiğini ve bu kitaplarda erkek figürlerin kadınlara göre daha fazla yer aldığını söylemektedirler. “1970’lerde resimli kitaplarda yer alan insan karakterlerinin sadece %12’si kadındır. Daha sonra bu konuda daha bilinçli davrandığı görülmektedir. 1980’lerde kadın karakterlerin sayısı ve önemi artmıştır. Bu durumun 1990’larda da gelişmeye devam ettiği, ancak kadın sayısının erkek sayısına yetişemediği gözlenmektedir” (Franzoi,1996, Akt, Dökmen, 2006).

Weitzman’ın (1972), yaygın olarak kullanılan okul öncesi kitaplarında temsil edilen cinsiyet rollerini analiz ettiği çalışmasına göre, bu kitaplarda erkek çocukların etken ve bağımsız karakterlerde ve güç gerektiren işlerle, macera içerikli faaliyetlerde bulunurken; kızların ise edilgen ve ev işleriyle ilişkili olarak temsil edildiği tespit edilmiştir. Aynı çalışma benzeri temsillerin bu kitaplarda yer alan yetişkinlerin cinsiyet rollerinde de görüldüğünü, eş ya da anne olmayan kadın karakterlerin cadı ya da peri gibi düşsel yaratıklar olarak temsil edildiklerini, kitapların hiçbirinde meslek sahibi olan kadın karaktere rastlanmadığını; yetişkin erkeklerin ise, savaşçı, polis, yargıç, kral gibi statü sahibi olduklarını gösteren rollerde temsil edildiğini göstermektedir (Akt. Pira ve Elgün, 2004). Geçen yıllarla birlikte

kadın ve erkeğin görev ve sorumluluklar bakımından temsillerinin çok da değişmediğini gösteren pek çok araştırma mevcuttur.

Kaya'nın 2003 yılında gerçekleştirdiği çalışma bu bağlamda kitapların içeriklerinin değişmediğini göstermektedir, çocuk kitaplarında kadınlar pasif karakterler olarak sunulurlar ve vakitlerini genellikle evde geçirirler, erkekler ise iş hayatıyla ilgili olarak temsil edilmektedirler. Kız çocuk, anneye ev işlerinde yardım etme görevinde temsil edilirken, erkek çocuğun daha özgür ve bağımsız olarak istediğini yaptığı temsiller görülmektedir. Esen ve Bağlı'nın (2002) da çalışmalarında, resimli çocuk kitaplarında kadının birincil görevinin çocuklarla birlikte olmak, çocuklara yönelik eylemlerde bulunmak şeklinde temsil edildiği; buna karşılık meslek sahibi olarak kamusal bir eylemde oldukça az temsil edildiği belirtmektedirler. Dahası, Köşeler (2009), Gaziantep ilindeki eğitim kurumlarında kullanılmakta olan 200 öykü ve 50 masal kitabı üzerinde inceleme gerçekleştirmiş; kadınların çalışma hayatının oldukça sınırlı temsil edildiği, genelde anne rolünde gösterildikleri görülmüş, kız çocukların annelerine ev işlerinde yardım ederken temsil edilmelerine karşılık, erkek çocuklarının annelerine alışverişte yardım ettiği temsillere rastlanmıştır.

Anderson ve Hamilton (2006), çalışmalarında 200 seçkin resimli çocuk kitabını incelemiş, erkek çocukların "etkin lider", kız çocuklarının ise "pasif takipçiler" olarak temsil edildiği; erkeklerin meslekleri ile kadınların ise çoğunlukla ev ve geleneksel işlerle temsil edildiği belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarında baba rolünün neredeyse hiç olmadığı, olduğu durumlarda da etkisiz olarak temsil edildiği saptanmıştır. Aynı dönemlerde Türkiye'de gerçekleştirilen bir başka çalışmada da benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Gürşimşek ve Günay (2005) da, okul öncesi çocuk kitaplarında baba modelinden çok anne modeline rastlandığını, bu nedenle genelde erkeğe atfedilen (kural koyma, öğüt verme gibi) bazı davranışların da anne rolüyle temsil bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Öte yandan, Quinn (2009), yalnızca baba karakterlerinin çocuklarla ilişkide temsil edildiği nadir bulunan resimli çocuk kitaplarını analiz etmiş, egemen kültürel bilginin paraleli

bir baba temsiliinin çocuklara kitaplar aracılığıyla yeniden aktarıldığını, bu doğrultuda baba temsillerinde modern babalık figürüne dair olguların göze çarptığını, babanın sabırlı, koruyucu karakter özellikleriyle temsil edildiğini, dış mekân etkinlikleri gibi daha maskülen faaliyetlerde bulunduğunu ve uyku saatlerinde çocukla eğlenceli uyku zamanı etkinlikleri yaparken de sunulduğunu ortaya koymuştur.

Hata (2014), Japonya'da anaokulu çocuklarına yönelik olarak üretilen dergilerin temsilleri ve içeriklerini toplumsal cinsiyet rolleri açısından analiz etmiş, kız çocukları için üretilen bu magazinlerin ulusal bağlama paralel bir içeriğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, dergilerin içerdiği bilgiler yiyecekler, kıyafetler ve saç modelleri, pop müzisyenleri ya da mankenler gibi medyatik konuları kapsamakta, ağırlıklı olarak eğlence ve kişisel görünüme odaklanmakta, dergi üreticilerinin kız çocuklar için sundukları cinsiyet normlarının kalıplaşmış beklentilerine karşılık, dergilerin okuyucu sayfalarında yer alan çocuk söylemlerinin üreticilerin cinsiyet kalıp yargılı söylemleriyle örtüşmediği görülmektedir.

Deniz ve Gözütok (2017) cinsel gelişim ve cinsel eğitim açısından okul öncesi öykü kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, kitaplarda doğru yaklaşımların yer aldığı örneklerin yanı sıra cinsellikle ilgili bilimsel bilginin yanlış sunulması ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını destekleyen cinsiyetçi dil ve temsillerin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Toplumsal cinsiyet rolleri temsillerinin geleneksel anlayışın ders kitaplarında da varlığını devam ettirdiğini gösteren oldukça önemli analizler de söz konusudur. Bisaria'nın 1985 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, okul kitaplarında cinsiyet rollerine ilişkin gelenekçi anlayışa uygun olarak kadınların ev hanımı ve rutin günlük işleri yapmakla sorumlu biçimde, mesleki anlamda ise öğretmen ya da hemşire olarak temsil edildikleri görülmektedir.

Topal (2012), ilkokullarda okutulan kitaplar üzerinden gerçekleştirdiği çalışmasında, bu kitaplarda erkeğin aile içinde başat olarak mali sorumlulukla temsil edildiği; kadının ise asli görevi olarak kabul görülen ev, annelik yani çocuk bakımı sorumlulukları ile sunulduğu görülmüştür. Aynı çalışma, yakın dönem kitaplarda erkeğin ev işlerine yardımcı olarak

modern bir anlayışla temsil edilen örneklerine de rastlandığını vurgularken, kız ve erkek çocukların yine kendi cinsiyetlerine uygun bulunan oyun ve oyuncaklarla temsil edildiklerinin, paylaşımcı karakterlerin ise genelde erkek çocuklar olduğunun tespitini yapmaktadır.

Yine Gümüšoğlu'nun 2016 yılında 1928'den günümüze kadarki süreçte ders kitaplarını incelediği araştırması toplumsal cinsiyet rolleri temsillerinin belirli tarih aralıklarında dramatik biçimde değiştiğini, bu değişikliğin geçen yıllarla birlikte bir gerileme içerdiğini gözler önüne sermektedir. Çalışmaya göre, kadın 1920'lerde meslek sahibi, bilgili, beden temsili gizlenmemiş, dik duruşlu, özgüvenli, sosyal yaşamda aktif, üretici, genç kuşaklar yetiştiren, bilgili ve bilinçli ev kadını, alışveriş yapan kişi rollerinde iken, 1940 ve 1945'ler sonrasında kadının tamamen ev kadını, ev içine hapsedilmiş, mutfak önlüğü üniforması olmuş, uyumlu, fedakâr rollerde temsil edildiği görülmektedir. Erkekler ise 1945 sonrası para ve güç sahibi, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için alışveriş yapan, bilge, bilinçli olan taraf olarak kadından ayrı biçimde temsil edilmeye başlanmaktadır. 1950 öncesi kız çocuklarla erkek çocuklar tüm etkinliklerde birlikte ve kız çocukları erkeklerle top oynayıp ip atlar şekilde temsil edilirken, sonrasında kız çocukların ev işlerine yardım eder, erkek çocukların ise kitap okur rollerde olduğu, bilim insanları ve alet kullanımında yalnızca erkek çocukların temsil edildiği tespit edilmiştir. 1950 öncesindeki kitaplarda kadın hakları ile ilgili tartışmaların hikâye edildiği ve kız çocuklarının doğru düşünceli ve korkusuz yetiştirilmesi gerektiğine dair anlatılarla da karşılaşılmaktadır. 2000'li yılların ders kitaplarında ise erkeğin yardım etmek için bile olsa mutfağa ilk defa girdiği dikkati çekmektedir (Gümüšoğlu, 2016).

İlgili Araştırmalar

O'Brien ve arkadaşları (2000), erken çocukluk döneminde çocukların cinsiyet rollerine ilişkin bilgileri ve bu konuda sahip oldukları şemaları araştırmışlardır. Erkek çocukların erkekler hakkında kalıplaşmış bilgileri iyi bildikleri; kız çocukların ise kızların rollerini bilmelerinin yanında erkek rollerini de bildikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada her iki

grubun da cinsiyet şemalarının benzerlik gösterdiği saptanırken, erkek çocukların kişilerin cinsiyetleri tahmin etmekte nispeten başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Coşkun (2002), araştırmasında okul öncesi kız ve erkek çocuklar arasında cinsiyet rol özellikleri tercihleri ve öğretmen tutumunu incelemiştir. Okul içinde sosyal etkinliklerde kız ve erkeklerin belirgin bir cinsiyetçi tutum izledikleri, çocukların bu cinsiyetçi tutumlarının ise öğretmenler tarafından bazen bilinçli bazen de bilinçsiz bir şekilde desteklendiği ortaya çıkarılmıştır.

Alexander (2003), çocukların oyuncak tercihleri ile cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çocukların oyuncak tercihlerinin sosyal öğrenme sonucu cinsiyet grupları ile özdeşimleri sonucu toplumsal cinsiyet farklılıkları içerdiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, kadınsı ve erkeksi oyuncakların bu olguların modern kavramsal anlamları ile ilişkili olarak yetişkin kadın ve erkeklerin tercih ettikleri nesne kategorilerinden etkilenmiş oyuncaklar olduğunu tespit etmiştir.

Calvert ve arkadaşları (2003), eğitim programlarında cinsiyet kalıp yargılarına dair gerçekleştirdikleri alımlama analizi araştırmalarında, ilköğretim çağındaki bir grup çocuğa on aylık bir sezon boyunca çeşitli eğitim programları izleterek çocuklardan sevdikleri program üzerine yazı yazmalarını istemişlerdir. Çocukların raporlarının analizine göre kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla erkek karakterlerden bahsettiği hem kız hem de erkek çocukların ise programda yer alan kadınların kadınsı, erkeklerin ise erkeksi özelliklerinden bahsettikleri belirlenmiştir.

Gelman ve arkadaşları (2004), "Toplumsal cinsiyet hakkında anne-çocuk konuşmalarına dair araştırmalarında, anne-çocuk diyaloglarındaki toplumsal cinsiyet konuşmalarını incelemiş, anne ve küçük çocuklarını (2, 4 ve 6 yaş), kalıp yargılı ve karşı kalıp yargılı cinsiyetlendirilmiş aktiviteleri tasvir eden bir resimli kitabı tartışırken videoya çekmişlerdir. Araştırmaya göre, etkinlikler sırasında annelerin çocuklara göre daha çok konuştukları ve bu konuşma dağılımının çocukların yaşına göre farklılık göstermediği; rol

ve mesleklere dair en az 2 yaş grubu çocuklarının referans yüklediği, çocukların yaşları arttıkça roller ve mesleklerle ilgili fikirlerini ifade etme oranlarının arttığı görülmüştür.

Cherney (2005), 5-13 yaş arası bir grup çocuk ve bir grup yetişkin üzerine yaptığı çalışmasında, katılımcılara 36 adet oyuncak resmi göstererek, bu resimler içerisinde hatırladıklarını söylemelerini istemiştir. Araştırmaya katılanların erkek kalıp yargılı oyuncakları daha kolay hatırladıkları gözlemlenmiştir.

Brooker ve Jin Ha (2005), Kore Anaokullarında Cinsiyet kalıp yargılarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda annesi çalışmayan çocukların çalışan anneye sahip olanlara göre daha fazla cinsiyet kalıp yargısına sahip oldukları görülmüştür.

Özdemir (2006), Okul öncesi çocuklarındaki cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, cinsiyet kalıp yargı ölçeği kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, yaşla birlikte cinsiyet kalıp yargılarının arttığını göstermiştir.

Karlson ve Simonsson (2006), 'Cinsiyet Hassas Pedagoji: İsveç'teki Anaokullarında Cinsiyetle İlişkili Çalışmaların Söylem Analizi' adlı çalışmalarında, Gavle'deki anaokullarında tüm yazılı metinler, kitaplar, cinsiyet ve eşitlikçiliğe dair projeler, müfredat metinleri ve otoriteler tarafından üretilmiş metinler cinsiyet rollerine ilişkin söylem analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Metinlerde cinsiyet rollerinin nasıl ele alındığı, anaokulu çocuklarının projelerinde cinsiyete ilişkin deneyimlerinin ne şekillerde görüldüğü, anaokulları çocuklarıyla çalışırken cinsiyet eşitliği konusunda ne gibi problemlerle karşılaşıldığı ve projelerde hangi adımların izlendiği, ne tür cinsiyet problemi ve sorununun görülmediğine dair bir analiz oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda göre, İsveç'teki anaokullarının cinsiyet eşitlikçi felsefesini oluşturan söylemlere dair unsurlar tanımlanmaya çalışılmıştır, bunlar anaokulu söylemi, cinsiyet eşitlikçi söylem ve cinsiyet hassas pedagoji söyleminin unsurlarıdır. Özgürlükçü ve cinsiyet rollerinin çocukları sınırlandırmadığı ortamda çocukların zaman, mekân ve aktivitelerin kullanımında kendilerini daha başarılı yönettikleri tespit edilmiştir.

Jackson (2007), erken yaşlar için okuma kitaplarındaki cinsiyet rolleri, iş ve becerileri çocukların bunları alımlamalarını incelediği araştırmasında, Feminist eleştirel bir analizle spesifik olarak seçilmiş cinsiyet önyargılı olan ve olmayan kitaplar 5 – 8 yaş arasındaki bir grup çocukla birlikte okunmuş ve kitaplardaki temsillere ilişkin çocukların yorumları kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın sonuçları cinsiyet, iş ve beceriye dair illüstrasyonlar ile çocukların tahminleri, kadınlığa dair tanımları ve cinsiyet hiyerarşisinde kadınları yerleştirdikleri konuma ilişkin eşitlikçi amaçlar arasında çoklu karşılaştırma ve nitel analizlere ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çocukların içinde yaşadıkları toplumun egemen cinsiyetçi söyleminden izler taşıdığı, bu nedenle eşitlikçi söylemdeki kitaplara erişimlerinin zenginleştirilmesi gereği saptanmış ve çocuklarla birlikte yapılacak eleştirel okumaların artırılması ve çocukların bu yönde desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Servin ve arkadaşlarının (2008), 1, 3 ve 5 yaşındaki bir grup çocukla gerçekleştirdikleri ve çocukların oyuncak seçimleri ile cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, dört kadınsı, 4 erkeksi ve 2 nötr oyuncak arasından çocuklar en erken yaştan itibaren tüm gruplarda kendi cinsiyetlerine göre farklı oyuncakları seçtiklerini tespit etmişlerdir.

Ong (2008), 'Çocuklar Diğer Çocukları İzliyor' adlı çalışmasında, medyada sıklıkla karşılaşılan çocuk temsillerinden hareketle, 9 – 12 yaş grubundaki çocuklarla "Çocuk" ve "Öteki Çocuk" algılarına ilişkin bir söylem analizi gerçekleştirmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerine dair de verileri olan bu çalışma iki aşamadan oluşmuştur. Öncelikle çocuklardan Öteki Çocuk'a dair kendi çizimlerini yapmalarını istemiş ve çocukların çizimlerine dair onlarla gerçekleştirdiği görüşmelerde çocuklarda hâkim olan öteki çocuk imgesi üzerinden Yeni Zelanda medyasında yer alan 'öteki çocuk imgesi'nin çocuklar tarafında nasıl algılandığına dair çıkarımlar edinmiştir. İkinci aşamada ise, yine aynı grup çocukla odak grup çalışması yapmış ve medyada yer bulan çeşitli görsel-işitsel temsiller üzerine çocukların ne tip fikirler ürettiklerini anlamaya çalışmıştır. Sonuçlar, çocukların aktif şekilde

toplumlarının ve kendilerinin içinde buldukları sosyal ve kültürel unsurları yansıttıkları göstermiştir.

Colley ve arkadaşları (2009), araştırmalarında, 7-8 ve 10-11 yaşlarındaki çocuklardan bir insan figürü ve müzik aleti çalan bir insan figürü çizmeleri istemişlerdir. Kızlarda yaşla birlikte karşı cinsin figürlerinin çiziminde artış gözlenirken, müzik aleti çalan figürlerde kızların eşit olarak kadın ve erkeği çizdiği, erkek çocukların ise erkek figürlere ağırlık verdiği görülmüştür.

Özkan (2009), okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarını incelediği araştırmasında çocuğun annesinin cinsiyet rolü ve yaşadığı ile göre cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarında anlamlı fark tespit etmiştir. Çocuğun yaşının, cinsiyetinin, aile yapısının, kardeş sayısının, anne çalışma durumunun ve baba cinsiyet rolünün ise çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarını etkilemediği sonucuna varmıştır.

Wohlwend (2009), 'Söylemde Küçük Hanımlar: Disney Prenses Oyununda Kızlar Kimlik Metinlerini Alımlıyor ve Üretiyor' adlı çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi sınıfında kız çocukların sınıf içinde yapılandırılmış oyun etkinliklerinde gözlemlerde bulunularak çocukların ilgili oyuncakla etkileşimlerinde sözel ve davranışsal tepkileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra yine aynı konuda hikâye panosu çalışmaları gerçekleştirilerek prenses hikâyeleri ve çocukların cinsiyet rollerine ilişkin beklentileri arasında aktif alımlayıcılar olarak hangi anlamları onayladıkları, hangilerine karşı çıktıkları ve hangilerini dönüştürdükleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin nitel analizi sonucu çocuklar üzerinde popüler kültürün etkileri oldukça yüksek bulunmuş, popüler kültür, medya ürünlerinin okul müfredatları içinde yer almasının sakıncalarına karşı önyargılı öğretmenlere bu ürünlerin farklı şekillerde kullanılabilmesi ve faydalı hale dönüşebileceğine dair örnek ortam yaratılmıştır. Bu tip uygulamaların eğitim ortamını uygun şekilde düzenlemekle mümkün olabileceğine dair öğretmenlerin ön yargılarının kırıldığı gözlemlenmiş, son olarak da çocukların pasif birer algılayıcı olmaktan çok aktif şekilde kendi

alımlarını ortaya koyabildikleri bilgisine ulaşılmış ve çocuklara eleştirel okumalar yapmaları için okul içinde daha fazla şans verilmesi önerilmiştir.

Jadva ve arkadaşlarının (2010), Çocukların Oyuncak, Renk ve Şekil tercihleri isimli çalışmalarında, 12-18-24 aylık, 120 çocukta farklı oyuncak, renk ve şekillerin tercihleri için gözlemlenmiş, sonucunda kız ve erkek çocukların oyuncak bebek ya da oyuncak kamyon gibi tercihlerinde değişiklik gösterdikleri tespit edilmiştir. Dahası, kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla oyuncak bebeklere ilgi gösterdiği, erkek çocukların ise kızlara oranla daha fazla oyuncak arabalara ilgi gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, çocukların renk seçiminde belirgin olarak cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır.

Çiftçi (2011), anne, baba ve öğretmenlerin cinsiyet rolleri algıları ile 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının akran etkileşimleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, kız ve erkek çocuklarının farklı etkinlikleri tercih ettikleri, ebeveynlerin ve öğretmenlerin dişil ve eril cinsiyet rol algısı ile çocukların etkinlik tercihleri arasında anlamlı ilişki görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Daitsman (2011), bir öğretmen olarak görev yaptığı okuldaki 33 aylıktan 2. Sınıf öğrencilerine kadar çalıştığı çeşitli çocuk gruplarıyla bir yıl boyunca gerçekleştirdiği dikte etme yoluyla hikaye yazma ve dramatize etme etkinliklerinin analizinde, çocukların ürettikleri hikayelerin toplamına bakıldığında erkek çocukların kız çocuklarının ürettiği 'erkek hikayelerine' oranla daha az 'kız hikayesi' ürettiğini ortaya koymaktadır. Aynı çalışma, hikayelerde görülen cinsiyet farklılıklarının yaştan çok deneyimle ilişkili olduğunu, geleneksel hikayelerdeki prenses, süper kahraman, peri gibi karakterlerin her zaman tipik kalıp yargıları içermediği ya da hikayeyi üreten çocukların cinsiyetleriyle ilişkili olmadığını, çocuklar hikayelerini üretirken toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yer vermese bile diğer çocuklar tarafından cinsiyete dayalı varsayımlar üretildiği, hikayeleri dramatize etmenin çocukların açık fikirlilikle alternatif ve karma cinsiyet yapılandırmaları için olanak sağladığı ancak hikayelerde yine de televizyon ve filmlerin etkisiyle cinsiyet modasına uygun etkilerin görülebildiğini tespit etmiştir.

Ruterana (2012), cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir anlam sunan geleneksel bir Ruanda hikâyesine dair 10 – 12 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmada her iki cinsiyetten çocukların da kadın rolüne ilişkin olumlu yaklaşımlar ortaya koydukları, çocukların tamamının geleneksel cinsiyet rollerinin değişimine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Halim ve Lindler (2014), çocukların hangi yaşlarda, ne şekilde cinsiyet rollerini öğrendikleri ve çocukların cinsiyet rolleri edinimlerini etkileyen faktörlere dair gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların erken yaşlardan itibaren cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık kazandıkları ve yaşla birlikte bu rollere dair bilgilerinin arttığını, çocukların aileleri, eğitim aldıkları kurum, kendileri için seçilen kıyafet ve oyuncaklara kadar pek çok unsurun etkisiyle birlikte ancak kendi etnik kökenlerinden sosyo-ekonomik statülerine kadar birçok etmene göre değişen bir bağlamda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin değerleri aktif şekilde yapılandırdıklarını vurgulamaktadırlar.

Şıvgın ve Deniz (2017), “Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmalarında deney grubunda yer alan çocukların uygulanan “Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinlikleri” ile ev içinde/dışında yapılan görevler/işler, meslekler, oyuncaklar ve oyunlarla ilgili kalıp yargılarının kırıldığını tespit edilmiştir. Benzeri şekilde deney grubundaki çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolünü araştırmışlar, çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinde, kadın ve erkek algıları gibi konularda ebeveynlerin, özellikle de annelerin kalıp yargılarının önemli düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Ata Doğan ve arkadaşları (2018) 5 yaş çocukları ile karma yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların çoğunun önemli düzeyde cinsiyet kalıp

yargısına sahip olduğunu ve bu kalıp yargıların bir kısmının evlerindeki toplumsal cinsiyet rolleriyle alakalı bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Kollmayer ve arkadaşları (2018) 3-6 yaş arasında çocukları olan 324 ebeveyn ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ebeveynlerin cinsiyete yönelik tutumlarının çocuklarının oyuncak seçimleri ile ilişkili olmadığını ancak cinsiyetler arası oyuncakları arzu edilir bulma ile cinsiyete yönelik tutumlarının ilişkili olduğunu, eşitlikçi ebeveynlerin çocukları için oyuncak seçimlerinin daha geniş bir yelpazeye yayıldığını, daha genç ebeveynlerin, babaların, daha yaşlı, daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler ve annelere göre daha fazla geleneksel cinsiyet rolü tutumuna sahip olduğu ancak bu tutumların ebeveynlerin oyuncak seçimleri ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadırlar.

Kaçar (2019) 135'i kız, 172'si erkek olan 48- 72 aylık çocuğun toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada çocukların toplumsal cinsiyet algıları ile görevler, meslekler, oyuncaklar, oyunlar alanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ortaya koyarken, anne ve babaların toplumsal cinsiyet algıları ile çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargıları arasında oldukça düşük bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Skocajic ve arkadaşları (2019) okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında erkek çocukların cinsiyetler arası oyuncaklar ve aktiviteler seçimlerinde kız çocuklarından daha katı biçimde kalıp yargılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Menekşe (2019) her iki cinsiyetten de 100 3-6 yaş çocuğu ile gerçekleştirdiği çalışmada çocukların oyuncak tercihleri ile cinsiyetlere ilişkin kalıp yargılarının çocukların anne ve babalarının cinsiyet kalıp yargıları ile örtüştüğü, çocukların oynadıkları oyuncakların ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ile bir ilişkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Callahan ve Nicolas (2019) 13 okul öncesi eğitimi personeli ve 2-6 yaş arasındaki 53 çocuk ile gerçekleştirdiği saha çalışmada, iki cinsiyetli dil kullanımı ve eğitim

uygulamalarının cinsiyete dayalı nitelikleri hiyerarşik biçimde pekiştirdiğini ve çocukların cinsiyet atfedilerek kategorize edilmesinin çocukların cinsiyet algılarını biçimlendirdiğini tespit etmiştir.

MacPhee ve Prendergast (2019) 39'u kız 75 okul öncesi çocuğunun odalarının içeriklerinin derinlikli inceledikleri çalışmalarında çocukların odalarının geleneksel anlayışa göre cinsiyetçi biçimde yapılandırılmadığını, bu nedenle çocukların cinsiyete ilişkin tutumlarının cinsiyet temelli oyuncaklardan ziyade başka unsurlara dayanıyor olduğu, aynı cinsiyette kardeşi olan çocuklar ile anaokulunda daha fazla zaman geçiren kız çocuklarının cinsiyete dayalı oyunlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Işık (2020), okul öncesi çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını aile çevresi bağlamında incelediği çalışmasında, tutum ve ev içi günlük yaşamlarında toplumsal cinsiyete dayalı inançları yüksek ebeveynlere sahip olan çocukların toplumsal cinsiyete dayalı kalıplaşmış tutumlarının daha az esnek olduğunu, babaları ev işlerinde sorumluluk üstlenen çocukların ise daha az cinsiyete dayalı ilgiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ramdaeni ve arkadaşları (2020) çocuklarla gerçekleştirdikleri etnografik çalışmalarında eğitim ortamlarında kullanılan oyuncakların genellikle cinsiyete dayalı oyuncaklar olduğunu, hem çocuk hem de öğretmenlerin oyuncak seçimleriyle çocukların cinsiyetlere dair algılarının pekişmesi arasında yakın ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadırlar.

Coyne ve arkadaşları (2021) prenses kültürünü ve cinsiyet klişelerini inceledikleri çalışmalarında %51'i kız 307 çocukla 5 yıl ara ile aynı anketleri uygulama yoluyla çalışmışlardır. Çalışmalarının bulguları çocukların prenses kültürüyle erken yaşlarda etkileşim halinde bulunmalarının bu çocukların ilerleyen yıllarda kadın cinsiyet kalıp yargılarına bağlılıkları ile ilişkili olmadığını ortaya koymuşlardır.

Martinez Garcia ve arkadaşları (2022) 65 okul öncesi çocuğu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocuklara feminist bakış açılı kitaplar okumuşlar, çocukların kitaplardaki

alternatif söylemleri Őimdiye kadar doğru ve doğal olarak kabul edilen mevcut sistem anlayiŐına göre karŐılaŐtırarak alımladıkları ve yine aynı anlayiŐa göre yanlış buldukları detayları düzelterek yorumladıklarını ortaya koymuşlardır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Türü

Araştırma, deney ve kontrol grubu şeklinde iki farklı grubun dahil edildiği, deney ve kontrol gruplarının seçiminin bazı ön ölçümler ile belirli kriterlere göre belirlendiği yarı deneysel desen (quasi experimental) bir çalışma olarak planlanmıştır.

Burada deney grubuna yönelik olarak uygulanan belirli bir işlem sonrasında her iki grubun sonuçlarının karşılaştırılması yoluyla elde edilecek bir analiz durumu söz konusudur. Bu süreçte, deney grubu ile çalışma esnasında kontrol grubuna müdahalede bulunulmaz (Ekiz, 2009). Buna göre, araştırmanın deney öncesi ve sonrasında hem kontrol hem de deney grubunda bağımsız değişken ile ilgili çeşitli ölçümler gerçekleştirilir. Son ölçümlerde görülen belirgin farklılık çalışmanın beklenen düzeyde etki sağladığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini belirlerken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul ili Bahçelievler ilçesi Şirinevler, Hürriyet ve Zafer Mahalleleri'nde ikamet etmekte olan düşük sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin çocuklarından 17 deney grubu, 18 kontrol grubu 60-72 aylık çocuklar ile anneleri bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcıların ikamet etmekte olduğu bölge sınıfsal anlamda çok düşük, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey aile ve bireylerden oluşan, kültürel anlamda da ülke içi ve dışından farklı coğrafyalardan yoğun biçimde göç almaya hali hazırda devam eden, İstanbul'un Avrupa yakasında ve E-5 bulvarına oldukça yakın bir mesafede olması sebebiyle şehir içindeki çok büyük ana ulaşım hattına yakın, bu yüzden gün içinde insan trafiğinin de, mevcut ikamet popülasyonunun da oldukça yoğun olduğu, İstanbul'un kozmopolit yapısının alt ve orta sınıfını bir arada kapsayan tipteki yerleşim alanlarından birisidir.

Çalışma grubu çocuklardan sözlü, annelerinden yazılı izin alınarak gönüllülük esasıyla araştırma örneğine dahil edilmişlerdir. Çalışma grubunun seçilmesinde çocukların yaşının 60-72 ay arasında olması, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük sosyo-ekonomik düzey olması ve çocukları ile annelerin çalışmaya katılım konusunda gönüllü olmaları örnekleme dahil edilme sürecinde dikkate alınan kriterlerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırası ile çalışmanın deneysel manipülasyon sürecinde kullanılacak kitapların belirlenmesi ve deneysel manipülasyon sürecinin uygulanmasıdır.

Çalışmada Kullanılan Kitapların Belirlenmesi

Araştırmada, ilk olarak, deneysel süreçte kullanılmak üzere toplumsal cinsiyetleri kalıp yargısız biçimde sunan resimli öykü kitaplarının tespiti gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kitaplar ISBN numarası ile basımı gerçekleştirilmiş ve hali hazırda satışta bulunan, 60-72 aylık çocuklara uygun olduğu düşünülen resimli öykü kitapları arasından 'Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı' kullanılarak belirlenmiştir. Kitapları belirleme amacıyla Ankara ve İstanbul'daki kitapevleri ile online kitap satış siteleri üzerinden 300'den fazla resimli öykü kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplar arasından Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın maddeleri ile örtüşen, ancak ölçme aracında söz konusu olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını metin ve/veya görselleri ile alternatif ya da eşitlikçi temsiller biçiminde sunan resimli öykü kitapları belirlenmiştir.

Belirlenen 35 kitaptan 14'ü Okul Öncesi Eğitimi alanından üç uzmana sunularak ölçme aracının kriterlerine göre uygunlukları hususunda görüşleri alınmıştır. Uzmanlar tarafından yeniden değerlendirilen 14 resimli öykü kitabından 12'si üç uzman tarafından uygun bulunurken, 1 kitap iki uzman tarafından ilgili konu için uygun görülmemiş, 1 kitap ise öykü ve resimleme açısından kitabın temsili yeterince güçlü olmadığı için bir uzman

tarafından kullanılmaması önerilmiştir. Buna göre, seçilen kitapların %85.7'si üç uzman tarafından uygun bulunmuştur.

Uzmanlarca verilen tavsiye ve öneriler dikkate alınarak, uygun ya da yeterince uygun bulunmayan kitaplar çalışma dışında bırakılmıştır. Böylece, 2'si pilot, 30'u asıl olmak üzere toplam 32 okuma etkinliği yapılacak şekilde 31 kitap belirlenmiştir. Kitaplardan biri çift yönlü kullanılan ve içerisinde 2 farklı anlatı içeren bir kitaptır, 2 pilot uygulama esnasında bu resimli öykü kitabının iki farklı bölümü kullanılmıştır.

Deneysel çalışmada kullanılan kitapların yayım özellikleriyle ilgili bilgilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Çalışmada Kullanılan Kitapların Yayım Özellikleri

	Çeviri Eser (N=24)		Yerli Eser (N=7)	
	f	%	f	%
	3	12.5	-	-
1001 Çiçek Yayınları				
Abm Yayınları	-	-	1	14.3
Can Çocuk Yayınları	-	-	1	14.3
Doğan Egmont Yayınları	1	4.2	-	-
Hep Kitap Yayıncılık	5	20.8	-	-
<i>Yayınevi</i>				
Kırmızı Kedi Çocuk Yayınları	-	-	2	28.5
Mikado Çocuk Kitapları	1	4.2	-	-
Remzi Kitapevi	-	-	1	14.3
Turta Kitap	-	-	1	14.3
TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları	4	16.6	-	-
Türkiye İş Bankası Yayınları	9	37.5	-	-
Yapı Kredi Yayınları	1	4.2	1	14.3
<i>Yayım Şekli</i>				
Tek	4	16.7	3	42.9
Seri	20	83.3	4	57.1

	Periyodik	-	-	-	-
<i>Yazarı ve Resimleyeni</i>	Yerli Yazar	-	-	6	85.7
	Yabancı Yazar	24	100.0	1	14.3
	Yerli Resimleyen	-	-	6	85.7
	Yabancı Resimleyen	24	100.0	1	14.3
<i>Yayım Yılı</i>	2015	1	4.2	1	14.3
	2016	5	20.8	-	-
	2017	8	33.3	4	57.1
	2018	1	4.2	2	28.6
	2019	7	29.2	-	-
	2020	2	8.3	-	-
<i>Yayım Yeri</i>	Ankara	7	29.2	1	14.3
	İstanbul	17	70.8	6	85.7
<i>Baskı sayısı</i>	1. Basım	13	54.1	2	28.6
	2. Basım	4	16.6	4	57.1
	3. Basım	1	4.2	1	14.3
	4. Basım	-	-	-	-
	6. Basım	1	4.2		
	7. Basım	1	4.2		
	10. Basım	2	8.3		
	12. Basım	1	4.2		
	13. Basım	1	4.2		
<i>Sayfa Sayısı</i>	12- 24 Sayfa	17	70.8	3	42.9
	25- 48 Sayfa	7	29.2	4	57.1

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çalışmada kullanılan 31 adet resimli öykü kitabının 24'ü (%77.4'ü) çeviri, 7'si (%22.6'sı) yerli eserdir. Çeviri resimli öykü kitaplarının önemli bir kısmı

%37.5'i Türkiye İş Bankası Yayınları'ndan, diğer çeviri kitapların %20.8'i Hep Kitap Yayıncılık, %16.6'sı TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, %12.5'i 1001 Çiçek Yayınları, %4.2'si Doğan Egmont Yayınları, %4.2'si Mikado Çocuk Kitapları, %4.2'si Yapı Kredi Yayınları'ndandır. Yerli resimli öykü kitaplarının büyük kısmı %28.5 ile Kırmızı Kedi Çocuk Yayınları'ndan, diğer yerli eserler ise %14.3 eşit oranı ile Abm Yayınları, Can Çocuk Yayınları, Remzi Kitabevi, Turta Kitap ve Yapı Kredi Yayınları'ndandır. Çeviri kitapların tamamı yabancı yazar ve yabancı resimleyenin ortak eseridir. Çalışmada kullanılan resimli öykü kitaplarının çoğu seri olarak üretilen öykülerden oluşmaktadır. Çeviri kitapların %83.3'ü, yerli kitapların %57.1' seri kitaplardır. Buna karşılık, periyodik üretilen hiçbir eser çalışmada yer almamıştır.

Deneysel çalışmada kullanılan çeviri resimli öykü kitapları yayım yıllarına göre 2015-2020 yılları arasında (2015-%4.2, 2016-%20.8, 2017-%33.3, 2018-%4.2, 2019-%29.2, 2020- %8.3 şeklinde) dağılım göstermektedir. Yerli resimli öykü kitapları ise 2015 (%14.3), 2017 (%57.1) ve 2018 (%28.6) yıllarında yayımlanmışlardır. Çeviri kitaplar da yerli kitaplar da yayım yeri bakımından ağırlıklı olarak İstanbul basımı kitaplardan oluşmaktadır, çeviri kitapların %70.8'inin, yerli kitapların %85.7'sinin yayım yeri İstanbul'dur. Diğer çeviri ve yerli kitaplar ise Ankara basımıdır. Baskı sayısı bakımından çeviri kitapların çoğu (%54.1'i) ve yerli kitapların çoğu (%28.6'si) ilk basımı olan kitaplardır. Sayfa sayısı bakımından çeviri resimli öykü kitaplarının çoğu (%70.8'i) 12-24 sayfa arasındadır, buna karşılık yerli resimli öykü kitapları ağırlıklı olarak (%57.1'i) 25-48 arasında sayfa sayısına sahiptir.

Çalışma için seçilen resimli öykü kitaplarının yalnızca bir tanesi (çift yönlü kullanılan ve iki anlatı içeren kitap) doğrudan toplumsal cinsiyetleri konu edinerek, onlara dair eşitlikçi bir anlatı sunmaktadır. Yine seçilen kitaplardan yalnızca iki tanesi, kadın ve anne rolüne ilişkin egemen anlayışlara alternatif öyküleri konu edinmektedir. Diğer 28 resimli öykü kitabı ele aldıkları konular bakımından doğrudan toplumsal cinsiyeti anlatma veya öğretme amacındaki kitaplar değildir. Her bir kitap kendi hikayesinin akışı içerisinde (metin ve/veya görselleri ile) bazı toplumsal cinsiyet rolleri temsillerine yer vermekte ve dolaylı

yoldan toplumsal cinsiyetleri kalıp yargısız biçimde (her iki cinsiyeti de aynı görevi, mesleği yapabilir vb. şekilde veya egemen kalıp yargılı anlayışın alternatifi temsiller ile) sunmaktadırlar. Söz konusu kitapların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın alt boyutlarına göre (görevler, meslekler, oyunlar ve oyuncaklar olmak üzere) içerdiği kalıp yargısız toplumsal cinsiyet temsilleri listesi tablolar halinde Ek-Ç'de sunulmaktadır.

Ekte Ç'deki tablolarda da görüleceği üzere, çalışma kapsamında kullanılan kitaplarda Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın Görevler alt boyutundan 'Fatura Ödemek' görevi ile ilgili hiçbir temsil kitaplarda yer alamamışken, kitaplarda diğer görevlerle ilgili birden fazla temsil yer almaktadır. Yanı sıra alışveriş yapmak, eşya taşımak ve motosiklet sürmek gibi ölçme aracının maddelerinde yer almayan ancak toplumsal cinsiyet kalıp yargılı yaklaşılacak görevleri eşitlikçi biçimde sunan temsilleri içeren resimli öykü kitaplarına çalışmada yer verilmiştir.

Ayrıca, çalışma kapsamında kullanılan kitaplarda Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın Meslekler alt boyutundan 'Asker', 'Mühendis' ve 'Garson' meslekleri ile ilgili hiçbir temsil kitaplarda yer alamamışken, kitaplarda diğer mesleklerle ilgili en az bir temsil yer almaktadır. Yanı sıra nakliyecisi, postacı, veteriner, astronot gibi ölçme aracının maddelerinde yer almayan ancak toplumsal cinsiyet kalıp yargılı yaklaşılacak meslekleri eşitlikçi biçimde sunan temsiller kitaplarda yer bulmaktadır.

Dahası, çalışmada yer alan resimli öykü kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın Oyuncaklar alt boyutundan 'Oyuncak Askerler' ile ilgili hiçbir temsil kitaplarda yer alamamışken, kitaplarda diğer oyuncaklarla ilgili çok sayıda temsil söz konusudur. Yanı sıra Lego / blok, scooter, puzzle gibi ölçme aracının maddelerinde yer almayan ancak toplumsal cinsiyet kalıp yargılı yaklaşılacak oyuncakları eşitlikçi biçimde sunan temsiller içeren kitaplar da çalışmada yer edinmiştir.

Son olarak, çalışma için Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın Oyunlar alt boyutundan ('salıncakta sallanmak' dışında) pek çoğunun kalıp yargısız temsillerini içeren resimli öykü kitabı bulunamadığından, çalışmada ölçme aracındaki oyunların

niteliğine yakın ve yine kalıp yargılı biçimde yaklaşılacak koşma / kovalamaca, top veya kar topu oynama, atlama / zıplama ve dövüşme gibi temsilleri eşitlikçi biçimde sunan temsillerin olduğu kitaplara yer verilmiştir.

Öte yandan, toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'na göre seçilen resimli öykü kitaplarında temsillerin ölçme aracının maddeleri ile maksimum düzeyde örtüşmesi hedeflenmiştir. Ancak, görüldüğü üzere, ölçme aracında yer alan fakat seçilen resimli öykü kitaplarında açıkça temsili bulunmayan maddeler de vardır. Sınırlı sayıdaki madde için söz konusu olan bu durum deneysel çalışma için seçilen resimli öykü kitaplarında ilgili maddelerin alternatiflerini sunma yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Eğer kalıp yargı ölçme aracında yer alan madde bir eylem ya da meslek ise onun gerektirdiği beceriler ve davranışlar ile örtüşebilecek (örneğin, fatura ödemek yerine alışveriş yapmak eylemi ya da asker yerine motosikletli polis); bir oyun ya da oyuncak ise benzeri nitelikleri içeren (örneğin basketbol yerine top oynamak, satranç yerine puzzle gibi) alternatif temsillere deneysel çalışmada kullanılan resimli öykü kitaplarında yer vermeye çalışılmıştır.

Deneysel Çalışma

Uzman görüşü sonrası uygun bulunan kitapların deney grubunda yer alan 60-72 aylık çocuklara anneleri tarafından etkin şekilde okunabilmesi ve dinleyici çocuklar tarafından anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla her bir kitapla ilgili 5 adet soru hazırlanmıştır. Bu sorular Pentimonti ve Justice'in (2010) çocuklarda dil kullanımını destekleyen stratejilerine göre dinleyici çocuğun 'detayı tanıma, problemi tanıma, karşılaştırma yapma veya sonuç çıkarma'sına yardımcı olma amacındaki sorulardır. Bu sorular kitap okuma etkinlikleri süresince ilgili kitapla birlikte annelere etkinliğin uygulanması için verilmiştir. EK-C'de bir kitap örneği ile birlikte ilgili kitap için hazırlanmış soru örnekleri görülebilmektedir.

Sonrasında, örnekleme uygun bulunan ve gönüllülük esasıyla araştırmaya dahil edilecek çocuklar ve anneleri belirlenmiştir. Araştırmada 15-20 deney, 15-20 kontrol grubu katılımcı hedeflendiği için ve süreçte çeşitli nedenlerle kayıplar yaşanabileceği göz önünde

bulundurularak 23 deney, 23 kontrol olarak dağılmak üzere toplam 46 çocuğun annesinden yazılı ve çocuklardan sözlü katılım onayı alınarak çalışmaya başlanmıştır.

Çalışmanın başında, 'Çocuklar ve Aileleri Hakkındaki Demografik Bilgi Formu' aracılığıyla anneler üzerinden katılımcıların bilgileri alınmıştır. Deneysel çalışma için demografik bilgilerin alınmasının hemen ardından deney grubu annelere, çocuklarına araştırma kapsamındaki kitapları nasıl okuyacakları ve kitapla ilgili soruları çocuklara ne şekilde soracaklarına dair online bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin amacı deneysel süreçte çocuklara resimli öykü kitaplarının anlaşılır biçimde okunmasını sağlamak ve katılımcı annelerin paylaşımlı okuma etkinliklerini çalışmanın gerektirdiği biçimde süreci geçirmelerini sağlamaktır. Çalışmada annelerden beklenen kitapları çocuklarıyla paylaşımlı okumaları olmuştur. Paylaşımlı kitap okuma (shared book reading / joint reading) bir yetişkinin bir çocuk ya da çocuk grubuna kitap okuması etkinliğidir. Bu yolla kitap okurken, tercih edilen tekniğine göre çocuktan farklı düzeylerde katılım beklenmektedir (Turan ve Topçu, 2018; 11). Bu doğrultuda annelere araştırmacı tarafından verilen yaklaşık 2 saatlik online eğitimde, onlara çocukları ile kitapları paylaşımlı olarak okuma tekniği (kitaba çocukla eş zamanlı olarak birlikte yönelme, çocuk için hikaye metnini okuma/seslendirme, görselleri birlikte incelemek için zaman ayırma vb.) örnek uygulama ile anlatılmış ve araştırma kapsamında kendilerinden beklenenler açıklanarak uygulamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda bilgi ve özgüven sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Böylece, çalışma kapsamında, annelerin öyküyü anlaşılır şekilde ve hızda okumaları, öyküleri okurken kitabın görsellerini çocukların görebildiğinden emin olmaları ve çocukların kitapların görsellerini fark edip incelemeleri için onlara gereken süreyi tanımaları, öykünün sonunda kendilerine öykü ile birlikte verilen soruları çocuğa yönelterek ondan gelecek cevapları yönlendirmeden dinlemeleri istenmiştir. Deneysel süreçte annelerin şahsi tutum, görüş ve davranışlarıyla kitap içeriğini ve çocuğun kitap içeriği ile olan ilişkisinin etkilenmemesi için gerek öykünün okunması süresince gerekse sorular esnasında annelerin konuyla ilgili kendi fikir, görüşleri ve yorumlarını paylaşmamaları ya da doğru

olduğunu düşündükleri cevaplara çocukları yönlendirmemeleri, kitap okuma süresince sözlü olarak ya da vücut diliyle herhangi bir tepki vererek çocukların süreçlerini etkilememeleri beklenmiştir.

Deneysel sürecin takibini yapabilmek amacıyla her etkinlik boyunca annelerden ses kaydı almaları istenmiştir. Çalışma süresince anneler tarafından alınan ses kayıtları araştırmacı ile günlük olarak paylaşılmıştır. Söz konusu ses kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş, sürecin araştırmaya uygunluğu her çocuk ve anne çifti için ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Yanı sıra, süreç içerisinde katılımcıların uygulamalarının araştırma bağlamına uygunluğunun kontrolünün yapılması amacıyla Çocuk Gelişimi alanından bir uzmanın görüşüne başvurulmuş, ses kayıtları üzerinden yapılan değerlendirmelerde araştırmacı ile uzmanın hem fikir olduğu görülmüştür.

Bu yolla deneysel süreç 2 aylık bir zaman diliminde, anneler ve çocukların gün aşırı olarak paylaşımlı kitap okuma etkinliği yapması sayesinde, Mayıs ile Temmuz 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç boyunca annelerle haftalık olarak online görüşmelere devam edilmiş, görüşmelerde uygulama yöntemi hatırlatmaları, soru ve cevaplar ile annelere rehberlik edilmeye devam edilmiştir. Haftalık yüz yüze görüşmelerde ise her bir anne ile bireysel olarak görüşülmüş bir sonraki haftanın kitapları soruları ile birlikte annelere teslim edilmiştir.

Çalışmaya katılan çocuklardan hem deney hem de kontrol grubuna 'Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı' ön test (deneysel çalışmanın hemen öncesinde), son test (deneysel çalışmanın bitiminde) ve kalıcılık testi (deneysel çalışmadan 1 ay sonra) olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Benzeri şekilde hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcı annelere ise çocuklarıyla aynı zamanlarda 'Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği' ön test (deneysel sürecin hemen öncesinde), son test (deneysel sürecin bitiminde) ve kalıcılık testi (deneysel süreçten 1 ay sonra) yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışma süresince, deney grubundan 6; kontrol grubundan ise 5 çocuk ile annesi çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Deney grubundan 2 çocuk ile annesi pilot uygulamalar sırasında kendi istekleri ile vazgeçtikleri için ayrılırken, 4 çocuk ile annesi ilerleyen süreçte düzenli katılım göstermedikleri için çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Kontrol grubundaki 3 çocuk ile annesine son testler için ulaşılammış, 2 çocuk ile anneye ise aynı nedenle kalıcılık testleri uygulanamamıştır. Bunun sonucunda, çalışma 17 deney ve 18 kontrol grubu çocuk ve annesinin çalışmaya uygun katılımları ve verilerinin toplanması ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tablo 5 çalışmanın cevaplamayı amaçladığı alt sorular ile ilgili veri toplama araçlarını göstermektedir.

Tablo 5

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Soru 1	Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı
Soru 2	Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği
Soru 3	Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı ve Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği

Çalışmada veri elde etmek için kullanılan araçlar kullanım sırasına göre aşağıda yer almaktadır.

Resimli Öykü Kitabı Yayım Özellikleri Formu

Araştırmacı tarafından çalışmada deney grubuna uygulanacak olan kitap okuma etkinliklerinde kullanılan kitapların yayım özelliklerine ilişkin verileri edinme amacıyla hazırlanmıştır. Form, resimli öykü kitaplarının yayım özelliklerine ilişkin 9 açık uçlu, 2 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan toplumsal cinsiyet kalıp yargısı

içermeyen resimli öykü kitaplarının niteliklerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Resimli Öykü Kitabı Yayım Özellikleri Formu Ek-A'da sunulmaktadır.

Çocuklar ve Aileleri Hakkında Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu çocuklar ve ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinme amacıyla hazırlanmıştır. Form çocuğa ve ailesine ilişkin 20 sorudan oluşmaktadır. Formda yer alan sorular çocukların anneleri tarafından cevaplanmıştır. Ek-B'de Çocuklar ve Aileleri Hakkında Demografik Bilgi Formu sunulmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı

Şıvgın'ın (2015) 'Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Etkisinin İncelenmesi' adındaki çalışmasında geliştirmiş olduğu KR-20 Güvenirlik katsayısı, .73, son test puanlarına göre .98, test tekrarda ise tüm maddeler için güvenirlik .82 olan ölçme aracı, görevler, meslekler, oyuncaklar ve oyunlar olmak üzere 4 alt kategoride toplam 43 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır (Şıvgın, 2015).

Çocuklar için kullanılan ölçeğin uygulama yöntemi şu şekildedir: 'Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları Ölçme Aracı' çocuklara uygulanırken üç farklı kutu kullanılmakta, kutuların birinde kadın, diğerinde erkek, üçüncü kutuda ise hem kadın hem erkek resimleri yer almaktadır. Kutuların yanında ayrıca üç farklı kart kullanılmaktadır, kartlarda da kutulardaki gibi birinde kadın, birinde erkek, üçüncüsünde ise hem kadın hem erkek resimleri yer almaktadır. Araştırmacı çocukla bireysel olarak çalışarak, çocuktan ölçme aracındaki her madde için verdiği cevaba uygun kartı seçerek kutuya atmasını ister. Bu yolla çocukların cevapları alınmış olur (Şıvgın, 2015). Bu araştırmada da ölçek her çocuğa bireysel olarak, onu geliştiren araştırmacıların yöntemiyle birebir aynı yollarla uygulanmıştır.

Araştırmada örneklemdaki deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık testinde veri elde etmek için kullanılan 'Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargıları Ölçme

Aracı'nın puanlaması şu şekilde yapılmaktadır: ölçme aracındaki her madde ayrı ayrı değerlendirilip, her madde için çocuktan alınan "Kadın ve Erkek" cevabına "1", "Kadın" veya "Erkek" cevaplarına "0" puan verilmektedir. Çocuğun 1 aldığı puanlar arttığı oranda daha androjenik (yani eşitlikçi), azaldığı oranda daha fazla cinsiyet kalıp yargılarına sahip olma durumundan söz edilebilmektedir (Şıvgın, 2015).

Ölçme aracı, bu çalışmada, deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık testleri ile deney grubundaki çocuklara yapılan uygulamada kullanılan toplumsal cinsiyet kalıp yargısı içermeyen resimli öykü kitaplarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2008) tarafından cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yetişkinler için geliştirilmiştir ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 38 madde için 0.92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin birbiriyle yüksek iç tutarlılığa ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, yetişkinlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını eşitlikçi cinsiyet rolü, kadın cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü, erkek cinsiyet rolü olmak üzere 5 alt boyutta belirli ifadeleri içermektedir. Bu ifadelerin bir kısmı toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel olan, bir kısmı ise geleneksel olmayan görüşlerden oluşmaktadır (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011). Ölçek, bu çalışmada deney ve kontrol grubu annelerin ön test, son test ve kalıcılık testlerinde kullanılmıştır.

Örneklemden deney ve kontrol grubu annelerin ön test, son test ve kalıcılık testlerinde veri elde etmek için kullanılan 'Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nde geleneksel tutumları gösteren maddeler için bireyler tamamen katılıyorsa "1" puan, katılıyorsa "2" puan, kararsızsa "3" puan, katılmıyorsa "4" puan, kesinlikle katılmıyorsa "5" puan alacak şekilde puanlandırılmaktadır. Geleneksel olmayan diğer maddelerde ise bireyler tamamen katılıyorsa "5" puan, katılıyorsa "4" puan, kararsızsa "3" puan, katılmıyorsa "2" puan, kesinlikle katılmıyorsa "1" puan alacak şekilde puanlandırılmaktadır.

Elde edilen toplam puan ortalaması bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Ölçekten alınan en yüksek değer (190) bireyin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutuma sahip olduğunu, en düşük değer (38) ise toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Örneklemin toplam puan ortalaması 95'in altında ise örneklem geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin tutumlara sahip, 95'in üzerinde ise eşitlikçi tutumlara sahiptir denilebilmektedir (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, araştırmanın amacına uygun olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenen çocuklar ile annelerinin Demografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ile elde edilen verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 programına işlenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce verilerin tek yönlü ve çok yönlü sayıtlılarının gerektirdiği koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Tek yönlü aykırı skorlar z skorları ile incelenmiş ve tek yönlü aykırı puanlar tespit edilmemiştir. Çok yönlü aykırı puanlar ise Mahalanobis uzaklığı ile incelenmiştir. Analiz sonuçları ($\chi^2(6) = 22.46$, $p = .001$) hiçbir katılımcının çoklu aykırı skora sahip olmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda, çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracına göre Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi puanlarına ilişkin bulgular ile çocuk ve annelerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular frekans ve yüzde dağılımları olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Diğer taraftan, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'ne göre deney ve kontrol grubu annelerin verilerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi puanlarına ilişkin dağılımın normalliğinin sınanması için her grupta yer alan annelerin sayısının 50'nin altında olmasından dolayı Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiştir, analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	Grup	Test	İstatistik	sd	p
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği</i>	Deney	Ön Test	.824	17	.004*
		Son Test	.853	17	.012*
		Kalıcılık	.837	17	.007*
	Kontrol	Ön Test	.828	18	.004*
		Son Test	.816	18	.003*
		Kalıcılık	.816	18	.003*

* $p < ,05$

Tablo 6 deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin dağılımlarının normallik ve homojenlik varsayımlarını göstermektedir. Her iki grupta yer alan annelerin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi puanlarının Shapiro-Wilk istatistik sonuçlarının $p < ,05$ 'e göre anlamlı olduğu, bütün puan dağılımlarının normallik varsayımını karşılamadığı yani normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin levene homojenlik testi grup birlikte değerlendirildiği için her bir test için bir F değeri hesaplanmıştır. Lvene homojenlik testi sonuçları incelendiğinde $p > ,05$ 'e göre test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi puanlarına ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (deney ve kontrol grubu) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, homojenlik varsayımlarının sağlanması şartlarını sağladığı fakat normallik testi varsayımını

sağlamadığı görülmektedir. Bazı görüşlere göre grup sayıları 30'un altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür (Köklü vd., 2007; 152-161).

Bu bağlamda araştırmada yer alan puan dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılamaması, puan dağılımının normal dağılım sergilememesi ve gruplardaki örneklem büyüklüklerinin 30'dan küçük olmasından dolayı nonparametrik istatistikler karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan annelerin Ön Test ve Son Test puanları arasındaki farklılığa Mann-Whitney U Testi ile deney ve kontrol gruplarında bulunan annelerin Ön Test puanları ile Son Test puanları arasındaki farklılığa ve deney grubunda bulunan annelerin Son Test puanları ile Kalıcılık Testi puanları arasındaki farklılığa Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bakılmıştır. Bu testler sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Son olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışmanın amacına uygun olarak, çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, deney ve kontrol grubu çocukların kalıp yargılarına ilişkin bulgular ile deney ve kontrol grubu annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları örneklemin deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar ve annelerinin demografik bulguları, Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı ile örneklemin deney ve kontrol grubundaki çocuklardan ön test, son test ve kalıcılık testlerinde edinilen çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin bulgular ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ile örneklemin deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin ön test, son test ve kalıcılık testlerinde edinilen annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin bulgular olmak üzere üç alt başlıkta sunulmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmada 'Çocuklar ve Aileleri Hakkında Demografik Bilgi Formu' aracılığıyla edinilen deney ve kontrol grubu çocuklar ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri

		Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
		f	%	f	%
Yaş	Yaş (60-72 Ay)	17	100.0	18	100.0
Cinsiyet	Kız	10	58.8	12	66.7
	Erkek	7	41.2	6	33.3
Doğum Yeri	İstanbul	11	64.6	14	77.8
	Diğer İller	6	35.4	4	22.2
Okul Öncesi Eğitimine Devam Etme Süresi (Ay)	12 Aydan Az	5	29.4	5	27.8
	12 -24 Ay	3	17.6	3	16.7
	24 Ay ve Üzeri	2	11.8	1	5.5

	<i>Eğitim Almıyor</i>	7	41.2	9	50.0
<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Tek Çocuk</i>	7	41.2	4	22.2
	<i>İki Kardeş</i>	6	35.3	9	50.0
	<i>Üç Kardeş</i>	4	23.5	5	27.8
	<i>Dört Kardeş veya Daha Fazla</i>	-	-	-	-
<i>Doğum Sırası</i>	<i>İlk Çocuk</i>	8	47.1	8	44.4
	<i>Ortanca veya Ortancalardan Biri</i>	4	23.5	7	38.9
	<i>Son Çocuk</i>	5	29.4	3	16.7
<i>Bakım Veren Kişi</i>	<i>Anne</i>	15	88.2	17	94.4
	<i>Baba</i>	-	-	-	-
	<i>Bakıcı</i>	-	-	-	-
	<i>Anne ve Anneanne</i>	2	11.8	-	-
	<i>Anne ve Hala</i>	-	-	1	5.6

Tablo 7’de görüldüğü gibi, çalışmanın da amaçlarına uygun olarak, örneklemin hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların tamamının yaşı 60-72 ay aralığındadır.

Cinsiyetlere göre dağılımları incelediğimizde, örneklemin deney grubunun %58,8’i kız çocuklarından oluşurken, kontrol grubunun %66,7’sinin kız çocuk olduğu görülmektedir. Buna karşılık, deney grubunun %41,2’si, kontrol grubunun ise %33,3’ü erkek çocuklardan oluşmaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda çalışmaya katılan kızların oranı erkek çocuklarınkinden fazladır.

Doğum yerlerine göre hem deney hem de kontrol grubunda İstanbul doğumlu çocukların sayıca fazla olduğu görülmektedir; İstanbul doğumlu çocuklar deney grubunun %64,6’sını, kontrol grubunun ise %77,8’ini oluşturmaktadırlar.

Örneklemin deney grubundaki çocukların %41,2’si okul öncesi eğitimi almamakta, kontrol grubundaki çocukların ise %50,0’si okul öncesi eğitim almamaktadır. 12 aydan az

okul öncesi eğitime devam eden çocuklar deney grubunun %29,4'ünü, kontrol grubunun %27,8'ini oluşturmaktadır. 12-24 ay arasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklar deney grubunun %17,6'sını, kontrol grubunun %16,7'sini oluştururken; 24 ay ve üzeri okul öncesi eğitim almış olan çocuklar deney grubunun %11,8'ini, kontrol grubunun ise %5,5'ini oluşturmaktadırlar. Bu verilere dayanarak kontrol grubundaki çocukların yarısının, deney grubundaki çocukların ise yarıya yakın bir oranının hiç okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir.

Kardeş sayısı bakımından, deney grubundaki çocukların %41,2'si tek çocuk, %35,3'ü iki kardeş, %23,5'i üç kardeşten oluşurken; kontrol grubundaki çocukların %22,2'si tek çocuk, %50,0'si iki kardeş, %27,8'i ise üç kardeştir. Her iki grupta da dört veya daha fazla sayıda kardeşi olan çocuk bulunmamaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların büyük kısmı kardeşi olan çocuklardır.

Doğum sırasına göre örneklemin deney grubunun %47,1'ini ilk çocuklar, %23,5'ini ortanca çocuklar, %29,4'ünü ise son çocuklar oluşturmaktadır. Kontrol grubunun ise %44,4'ü ilk çocuk, %38,9'u ortanca çocuk ve %16,7'si ise son çocuktur.

Örneklemin deney grubundaki çocukların %88,2'sine, kontrol grubunun %94,4'üne bakım veren kişi anneleridir. Öte taraftan, deney grubunun %11,8'ine anne ve anneanneleri birlikte bakarken, kontrol grubunun %5,6'sının bakımını anne ve hala paylaşmaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda ücretli bir bakıcı tarafından bakım verilen hiçbir çocuk bulunmamaktadır. Yanı sıra hem deney hem de kontrol grubunda babanın bakım verdiği hiçbir çocuk da bulunmamaktadır. Bu verilere dayanarak çocukların içinden geldikleri aileler çocuğa bakım verme açısından değerlendirildiğinde, hiçbir ailede annenin çocuk bakımı görevini baba ile paylaşmadığı, anneye alternatif ya da yardımcı olarak çocuğa bakım veren kişilerin yine aileden bir başka kadının olduğu, bu yönüyle hem deney hem de kontrol grubundaki ailelerin tamamının çocuk bakımı konusunda kadının sorumlu görüldüğü tipteki ailelere işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerine Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzdeleri

		Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
		f	%	f	%
<i>Sosyo-Ekonomik Düzey</i>	<i>Çok Düşük</i>	2	11.8	2	11.1
	<i>Düşük</i>	15	88.2	16	88.9
	<i>Orta</i>	-	-	-	-
	<i>Yüksek</i>	-	-	-	-
	<i>Çok Yüksek</i>	-	-	-	-
<i>Aile Yapısı</i>	<i>Çekirdek Aile</i>	14	82.4	14	77.8
	<i>Geniş Aile</i>	3	17.6	4	22.2
<i>Anne ve Baba Hayatta Olma Durumu</i>	<i>Anne Hayatta</i>	17	100.0	18	100.0
	<i>Anne Hayatta Değil</i>	-	-	-	-
	<i>Baba Hayatta</i>	16	94.1	18	100.0
	<i>Baba Hayatta Değil</i>	1	5.9	-	-
<i>Anne ve Babanın Medeni Durumu</i>	<i>Evli ve Birlikte Yaşıyor</i>	13	76.5	15	83.3
	<i>Evli ve Ayrı Yaşıyor</i>	1	5.9	-	-
	<i>Evli Değil ve Birlikte Yaşıyor</i>	-	-	-	-
	<i>Boşanmış</i>	2	11.7	3	16.7
	<i>Diğer</i>	1	5.9	-	-
<i>Annenin Yaşı</i>	<i>20'li Yaşlarda</i>	10	58.8	5	27.8
	<i>30'lu Yaşlarda</i>	6	35.3	12	66.7
	<i>40'lı Yaşlarda</i>	1	5.9	1	5.5
<i>Babanın Yaşı</i>	<i>20'li Yaşlarda</i>	1	5.9	2	11.1
	<i>30'lu Yaşlarda</i>	10	58.8	9	50.0
	<i>40'lı Yaşlarda</i>	6	35.3	7	38.9
	<i>Anne Okuma Yazma Bilmiyor</i>	-	-	-	-

<i>Annenin Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Anne İlkokul Mezunu</i>	3	17.6	3	16.6
	<i>Anne Ortaokul Mezunu</i>	4	23.5	4	22.2
	<i>Anne Lise Mezunu</i>	9	52.9	10	55.6
	<i>Anne Üniversite Mezunu</i>	1	5.9	1	5.6
<i>Babanın Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Baba Okuma Yazma Bilmiyor</i>	-	-	-	-
	<i>Baba İlkokul Mezunu</i>	3	17.6	2	11.1
	<i>Baba Ortaokul Mezunu</i>	5	29.4	9	50.0
	<i>Baba Lise Mezunu</i>	7	41.2	5	27.8
	<i>Baba Üniversite Mezunu</i>	2	11.8	2	11.1
<i>Anne ve Babanın Çalışma Durumları</i>	<i>Anne Çalışıyor</i>	2	11.8	1	5.6
	<i>Anne Çalışmıyor</i>	15	88.2	17	94.4
	<i>Baba Çalışıyor</i>	15	88.2	17	94.4
	<i>Baba Çalışmıyor</i>	2	11.8	1	5.6

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan anneler ve çocukların tamamı ‘düşük’ sosyo-ekonomik statülü ailelerden gelmektedirler. Katılımcı annelerden deney grubunun %88,2’si, kontrol grubunun %88,9’u ailelerini ‘düşük’ sosyo-ekonomik statüde tanımlamışlardır. Yanı sıra deney grubunun %11,8’i, kontrol grubunun %11,1’i ailelerinin ‘çok düşük’ sosyo-ekonomik statüde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle katılımcı ailelerin tamamı çalışmanın örnekleme uygundur.

Örneklemin hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklar ile annelerinin ailelerinin çoğunun çekirdek aile olduğu tespit edilmiştir; çekirdek aileler deney grubunun %82,4’ünü, kontrol grubunun ise %77,8’ini oluşturmaktadırlar. Buna karşılık geniş aileler deney grubunun %17,6’sı, kontrol grubunun ise %22,2’sidir.

Örnekleme hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların tamamının annesi hayattadır; babaları bakımından ise yalnızca deney grubunun %5,9’unun (1 çocuğun)

babası hayatta değildir. Çalışma anneler ile paylaşımlı kitap okuma etkinliklerini içerdiği için bu bağlamda örneklemin çalışmanın amaçlarına uygun olduğu görülmektedir.

Anne ve babaların medeni durumu bakımından hem deney hem de kontrol grubunun büyük bir kısmı evli ve birlikte yaşayan anne babalardan oluşmaktadır. Deney grubunun %76,5'inde, kontrol grubunun ise %83,3'ünde anne ve babaların evli ve birlikte yaşadığı; deney grubunun %5,9'unda anne babanın evli ve ayrı yaşadığı, %11,7'sinde anne ve babanın boşanmış olduğu, %5,9'unun ise diğer kategoride (baba hayatta değil) yer aldığı; buna karşılık deney grubunun ise %16,7'sinde anne babanın boşanmış olduğu tespit edilmiştir.

Aile yapıları, anne ve babanın hayatta olma durumları ve anne babaların medeni durumlarına ilişkin veriler bir arada ele alındığında örneklemdaki ailelerin büyük kısmının anne babanın evli olduğu çekirdek yapıdaki ailelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların büyük kısmının yakın ilişkide buldukları yetişkinlerin kendi anne ve babaları olduğunu ve çocukların önemli bir kısmı için temel 'kadın', 'erkek', 'anne' ve 'baba' modellerini kendi anne ve babalarının teşkil ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Annelerin yaşı bakımından, deney grubunun %58,8'ini, kontrol grubunun %27,8'ini 20'li yaşlardaki anneler; deney grubunun %35,5'ini, kontrol grubunun %66,7'sini 30'lu yaşlardaki anneler; deney grubunun %5,9'unu, kontrol grubunun ise %5,5'ini 40'lı yaşlardaki anneler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunu karşılaştırdığımızda deney grubundakilerin büyük kısmı 20'li yaşlarındaki annelerden oluşurken, kontrol grubunun önemli kısmının 30'lu yaşlardaki annelerden oluştuğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan çocukların babalarının yaşı bakımından, deney grubunun %5,9'u, kontrol grubunun %11,1'i 20'li yaşlarda babalara sahip iken; deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunun %50,0'si 30'lu yaşlarda babalara sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan, 40'lı yaşlarda babalara sahip olan çocuklar deney grubunun %35,3'ü, kontrol

grubunun ise %38,9'udur. Hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların babalarının büyük kısmının 30'lu yaşlardaki babalardan oluştuğu görülmektedir.

Anne ve babaların yaşlarını karşılaştırmalı olarak ele aldığımız zaman ise, hem deney hem de kontrol grubunda 40'lı yaşlardaki babaların oranının 40'lı yaşlardaki annelere göre yüksek olması, buna karşılık 20'li yaşlardaki baba sayısının 20'li yaşlardaki annelere oranla düşük olması ve annelerin yaşları 20'li ve 30'lu yaş kategorilerinde yoğunlaşırken, babaların yaşlarının 30'lu ve 40'lu yaş kategorilerinde yoğunlaşması nedeniyle hem deney hem de kontrol grubundaki anne baba çiftlerinin en azından bir kısmının erkeğin yaşının kadından büyük olduğu söylenebilmektedir.

Örneklemedeki annelerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki annelerin öğrenim düzeylerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki annelerin %17,6'sı, kontrol grubundaki annelerin %16,6'sı ilkokul mezunu; deney grubundaki annelerin %23,5'i, kontrol grubundaki annelerin %22,2'si ortaokul mezunu; deney grubundaki annelerin %52,9'u, kontrol grubundaki annelerin ise %55,6'sı lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubunun yalnızca %5,9'u, kontrol grubunun ise yalnızca %5,6'sı üniversite mezunudur. Örneklemin ne deney ne de kontrol grubunda okuma yazma bilmeyen anne bulunmamaktadır. Bu bağlamda da örneklem çalışmanın kapsamına uygun olarak annelerin çocuklarına kitap okuyabileceği bir anne grubunu içermektedir.

Babaların öğrenim düzeyleri bakımından, örneklemin deney grubundaki çocukların babalarının %17,6'sı, kontrol grubunun %11,1'i ilkokul mezunu; deney grubunun %29,4'ü, kontrol grubunun %50,0'si ortaokul mezunu; deney grubunun %41,2'si, kontrol grubunun ise %27,8'i lise mezunudur. Üniversite mezunu babalar deney grubunun %11,8'ini, kontrol grubunun ise %11,1'ini oluşturmaktadırlar. Yanı sıra hem deney hem de kontrol grubunda babası okuma yazma bilmeyen çocuk bulunmamaktadır.

Anne ve babaların öğrenim düzeyleri ile ilgili verileri bir arada ele aldığımızda, deney grubundaki üniversite mezunu anne sayısı aynı düzeyde eğitim almış olan babaların

yarısına denk gelmekte, ilkokul mezunu anne ve babaların sayısı birbirine eşit iken, ortaokul mezunu baba sayısının ortaokul mezunu annelerden fazla olduğu, ancak lise mezunu anne sayısının da babalardan fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise, ilkokul mezunu ve lise mezunu anne sayısının babalardan fazla olduğu, buna karşılık üniversite ve ortaokul mezunu baba sayısının ise annelerden fazla olduğu görülmektedir. Dahası hem deney hem de kontrol grubunda lise ve üzeri eğitim alan annelerin toplamının (deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunun %61,2'si), aynı düzeyde eğitim almış babalardan (deney grubunun %53'ü, kontrol grubunun %38,9'u) yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu çerçevede erkeğin eşine göre daha yüksek öğrenim düzeyinde olması gerektiği türünden bir geleneksel anlayışın hem deney hem de kontrol grubundaki tüm aileler için geçerli olmadığı dikkati çekmektedir.

Annelerin çalışma durumları açısından ise, deney grubundaki annelerin büyük bir çoğunluğu (%88,2'si) ev işleri dışında herhangi bir işte çalışmamaktadır. Benzeri şekilde, ev işleri dışında ücretli bir işte çalışmayan anneler kontrol grubunun %94,4'ünü oluşturmaktadır. Deney grubundaki annelerin yalnızca %11,8'i, kontrol grubunun ise yalnızca %5,6'sı ev işleri dışında bir meslekle meşguldürler. Öte taraftan çalışan babalar deney grubunun %88,2'sini, kontrol grubunun ise %94,4'ünü oluşturmaktadırlar. Deney grubunun %11,8'inin, kontrol grubunun ise %5,6'sının babasının çalışmamakta olduğu görülmektedir. Bu çerçevede hem deney hem de kontrol grubundaki ailelerin oldukça önemli bir kısmının yalnızca erkeğin iş hayatında yer aldığı, kadının ise ev ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukları üstlendiği oldukça geleneksel bir aile yapısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Resimli Öykü Kitaplarının Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı ile deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde Görevler, Meslekler, Oyuncaklar ve Oyunlar alt boyutlarının maddelerine vermiş oldukları yalnızca 'kadın ve erkek' şeklindeki doğru cevap

anlamına gelen eşitlikçi cevapları değerlendirmeye alınmış ve bu cevapların frekans ve yüzleri tablolar halinde sunulmuştur.

Resimli Öykü Kitaplarının Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Ön Test Bulguları. Tablo 9 deney ve kontrol grubu çocukların ön testlerde Görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

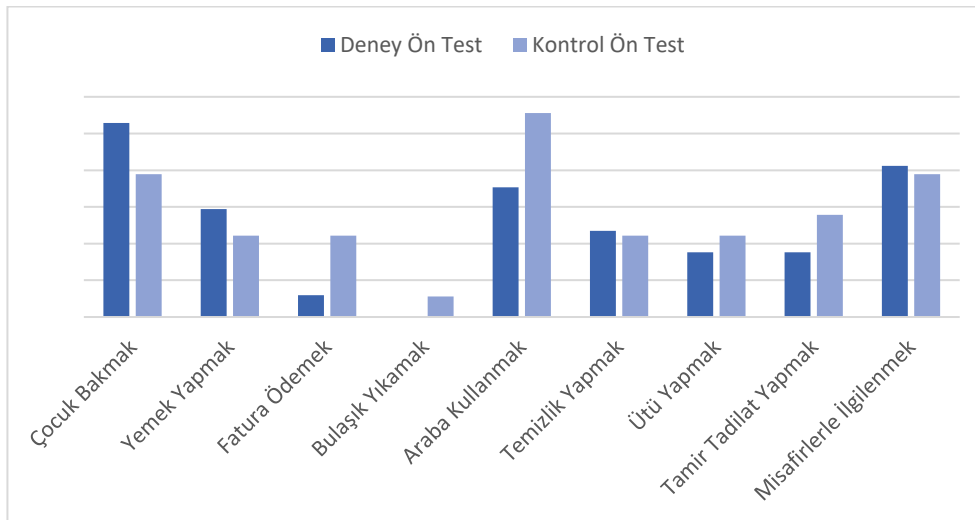
GÖREVLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Ön Test		Ön Test	
	f	%	f	%
<i>Çocuk Bakmak</i>	9	52.9	7	38.9
<i>Yemek Yapmak</i>	5	29.4	4	22.2
<i>Fatura Ödemek</i>	1	5.9	4	22.2
<i>Bulaşık Yıkamak</i>	0	0.0	1	5.6
<i>Araba Kullanmak</i>	6	35.3	10	55.6
<i>Temizlik Yapmak</i>	4	23.5	4	22.2
<i>Ütü Yapmak</i>	3	17.6	4	22.2
<i>Tamir-Tadilat Yapmak</i>	3	17.6	5	27.8
<i>Misafirlerle İlgilenmek</i>	7	41.2	7	38.9

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Ön testlerde; 'Çocuk bakmak' maddesine deney grubu çocukların %52,9'u; kontrol grubunun %38,9'u; 'Yemek yapmak' maddesine deney grubu çocukların %29,4'ü; kontrol grubunun %22,2'si; 'Fatura ödemek' maddesine deney grubu çocukların %5,9'u; kontrol grubunun %22,2'si; 'Bulaşık yıkamak' maddesine deney grubu çocukların %0,0'ı; kontrol grubunun %5,6'sı; 'Araba kullanmak' maddesine deney grubu çocukların %35,3'ü, kontrol grubunun %55,6'sı; 'Temizlik yapmak' maddesine deney grubu çocukların %23,5'ü, kontrol grubu %22,2'si; 'Ütü yapmak' maddesine deney grubu çocukların %17,6'sı, kontrol grubunun %22,2'si; 'Tamir-tadilat yapmak' maddesine deney grubu çocukların %17,6'sı, kontrol grubunun %27,8'i; 'Misafirlerle ilgilenmek' maddesine deney grubu çocukların %41,2'si, kontrol grubunun %38,9'unun 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdikleri görülmektedir.

Şekil 1 deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Ön testlerde, görevler alt boyutunun hemen hemen tüm maddeleri için deney grubundaki çocukların da kontrol grubundaki çocukların da eşitlikçi cevaplarının oranının oldukça düşük olduğu, yani çocukların görevlere dair ciddi düzeyde kalıp yargı sahibi oldukları göze çarpmaktadır. Deney grubundaki çocuklar görevler alt boyutundaki 9

maddenin yalnızca birine ('Çocuk bakmak' maddesi) %50,0'nin üzerinde eşitlikçi cevap verirken, kontrol grubunun yine 9 maddenin yalnızca birine ('Araba kullanmak' maddesi) %50,0'nin üzerinde 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar vermişlerdir.

Her iki grubun da en düşük eşitlikçi cevabının 'Bulaşık yıkamak' maddesi olduğu görülmektedir. Deney grubunda hiçbir çocuk (%0,0) bulaşık yıkama eylemini hem kadın hem de erkeğin görevi olarak görmezken, kontrol grubunda yalnızca 1 çocuktan eşitlikçi bir cevap alınmıştır. Ön testlerde hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının en kalıp yargılı oldukları maddenin 'Bulaşık yıkamak' olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubunun 4 maddede (Çocuk Bakmak, Yemek Yapmak, Temizlik Yapmak ve Misafirlerle İlgilenmek) kontrol grubundan daha yüksek oranda eşitlikçi cevaplar verdiği; buna karşılık kontrol grubunun 5 maddede (Fatura Ödemek, Bulaşık Yıkamak, Araba Kullanmak, Ütü Yapmak ve Tamir Tadilat Yapmak) deney grubundan daha yüksek oranlarda 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdiği görülmektedir.

Ön testin Görevler alt boyutu genel görünümde deney grubunun eşitlikçi cevaplarının (bazı maddelere kontrol grubuna göre daha yüksek düzeylerde eşitlikçi cevaplar vermiş olsalar bile) kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarına göre biraz daha düşük olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 10 deney ve kontrol grubu çocukların ön testlerde Meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

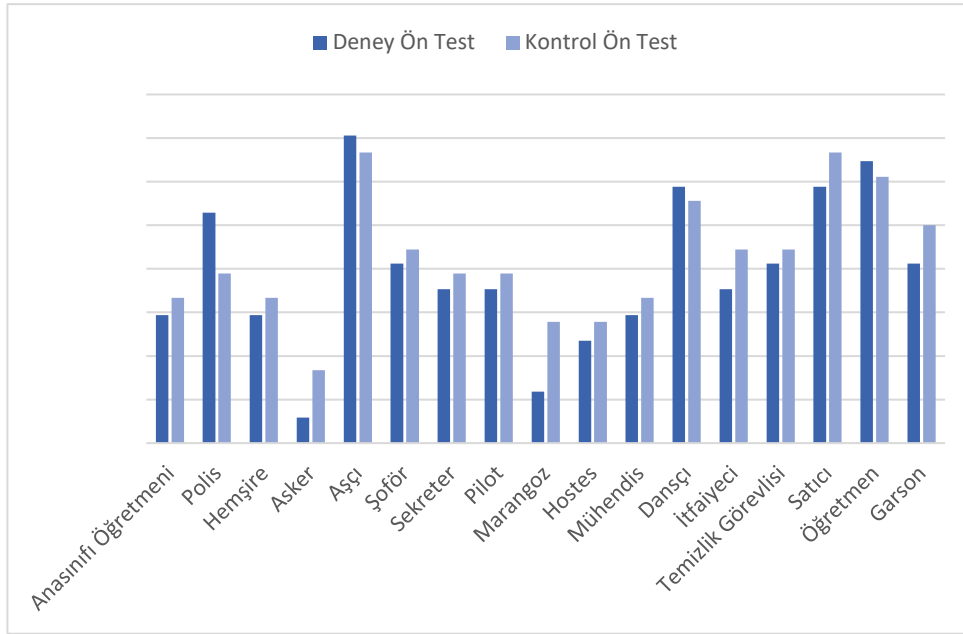
MESLEKLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Ön Test		Ön Test	
	f	%	f	%
<i>Anasınıfı Öğretmeni</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Polis</i>	9	52.9	7	38.9
<i>Hemşire</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Asker</i>	1	5.9	3	16.7
<i>Aşçı</i>	12	70.6	12	66.7
<i>Şoför</i>	7	41.2	8	44.4
<i>Sekreter</i>	6	35.3	7	38.9
<i>Pilot</i>	6	35.3	7	38.9
<i>Marangoz</i>	2	11.8	5	27.8
<i>Hostes</i>	4	23.5	5	27.8
<i>Mühendis</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Dansçı</i>	10	58.8	10	55.6
<i>İtfaiyeci</i>	6	35.3	8	44.4
<i>Temizlik Görevlisi</i>	7	41.2	8	44.4
<i>Satıcı</i>	10	58.8	12	66.7
<i>Öğretmen</i>	11	64.7	11	61.1
<i>Garson</i>	7	41.2	9	50.0

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Ön Testlerde; 'Anasınıfı Öğretmeni' maddesine deney grubunun %29,4'ü; kontrol grubunun %33,3'ü; 'Polis' maddesine deney grubunun 52,9'u; kontrol grubunun %38,9'u; 'Hemşire' maddesine deney grubunun %29,4'ü; kontrol grubunun %33,3'ü; 'Asker' maddesine deney grubunun %5,9'u; kontrol grubunun %16,7'si; 'Aşçı' maddesine deney grubunun %70,6'sı, kontrol grubunun %66,7'si; 'Şoför' maddesine deney grubunun %41,2'si, kontrol grubu %44,4'ü; 'Sekreter' maddesine deney grubunun %35,3'ü, kontrol grubunun %38,9'u; 'Pilot' maddesine deney grubunun %35,3'ü, kontrol grubunun %38,9'u; 'Marangoz' maddesine deney grubunun %11,8'i, kontrol grubunun %27,8'i; 'Hostes' maddesine deney grubunun %23,5'i, kontrol grubunun %27,8'i; 'Mühendis' maddesine deney grubunun %29,4'ü, kontrol grubunun %33,3'ü; 'Dansçı' maddesine deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunun %55,6'sı; 'İtfaiyeci' maddesine deney grubunun %35,3'ü, kontrol grubunun %55,6'sı; 'Temizlik Görevlisi' maddesine deney grubunun %41,2'si, kontrol grubunun %44,4'ü; 'Satıcı' maddesine deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunun %66,7'si; 'Öğretmen' maddesine deney grubunun %64,7'si, kontrol grubunun %61,1'i; 'Garson' maddesine deney grubunun %41,2'si, kontrol grubunun %50,0'si 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar vermişlerdir.

Şekil 2 deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Ön testlerde, deney grubundaki çocuklar meslekler alt boyutunun 17 maddesinin 5 maddesine (Polis, Aşçı, Dansçı, Satıcı, Öğretmen) %50,0'nin üzerinde eşitlikçi cevaplar verirken, kontrol grubunun da meslekler alt boyutunun 5 maddesine (Aşçı, Dansçı, Satıcı, Öğretmen, Garson) %50,0'nin üzerinde 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Her iki grubun yüksek oranda eşitlikçi cevaplar verdikleri maddeler Aşçı, Dansçı, Satıcı ve Öğretmen'dir. Deney grubunun en yüksek düzeyde eşitlikçi cevap verdiği madde Aşçı iken, kontrol grubunda Aşçı ve Satıcı maddeleri eşit derecede yüksek eşitlikçi cevaplar almıştır. Meslekler alt boyutu Görevler alt boyutuna göre hem deney hem de kontrol grubu çocuklardan daha yüksek oranda eşitlikçi cevaplar içermektedir.

Her iki grubun da en düşük eşitlikçi cevabının 'Asker' maddesi olduğu görülmektedir. Deney grubunda yalnızca bir çocuk (%5,9) askerlik mesleğini hem kadın hem de erkeğin yapabileceği bir meslek olarak görürken, kontrol grubunda yalnızca 3 çocuktan (%16,7) eşitlikçi cevap alınmıştır. Ön testlerde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların en kalıp yargılı oldukları mesleğin 'Asker'lik olduğu görülmektedir.

Deney grubunun meslekler alt boyutunun 4 maddesinde (Polis, Aşçı, Dansçı, Öğretmen) kontrol grubundan daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar verdiği; buna karşılık kontrol grubunun 13 maddede (Anasınıfı Öğretmeni, Hemşire, Asker, Şoför, Sekreter, Pilot, Marangoz, Hostes, Mühendis, İtfaiyeci, Temizlik Görevlisi, Satıcı, Garson) deney grubundan daha yüksek oranda kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdiği görülmektedir.

Ön testin Meslekler alt boyutu genel görünümünde deney grubunun (bazı maddelere deney grubuna göre daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar vermiş olsa bile) eşitlikçi cevaplarının kontrol grubuna göre düşük olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11 deney ve kontrol grubu çocukların ön testlerde Oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

OYUNCAKLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Ön Test		Ön Test	
	f	%	f	%
<i>Pelüş Oyuncaklar</i>	14	82.4	14	77.8
<i>Araba</i>	4	23.5	6	33.3
<i>Kamyon</i>	3	17.6	3	16.7
<i>İp</i>	9	52.9	11	61.1
<i>Bisiklet</i>	15	88.2	16	88.9
<i>Evcilik Oyuncakları</i>	6	35.3	6	33.3
<i>Tamir Aletleri</i>	2	11.8	1	5.6
<i>Robot</i>	8	47.1	10	55.6
<i>Bebek</i>	0	0.0	2	11.1
<i>Oyuncak Askerler</i>	1	5.9	1	5.6

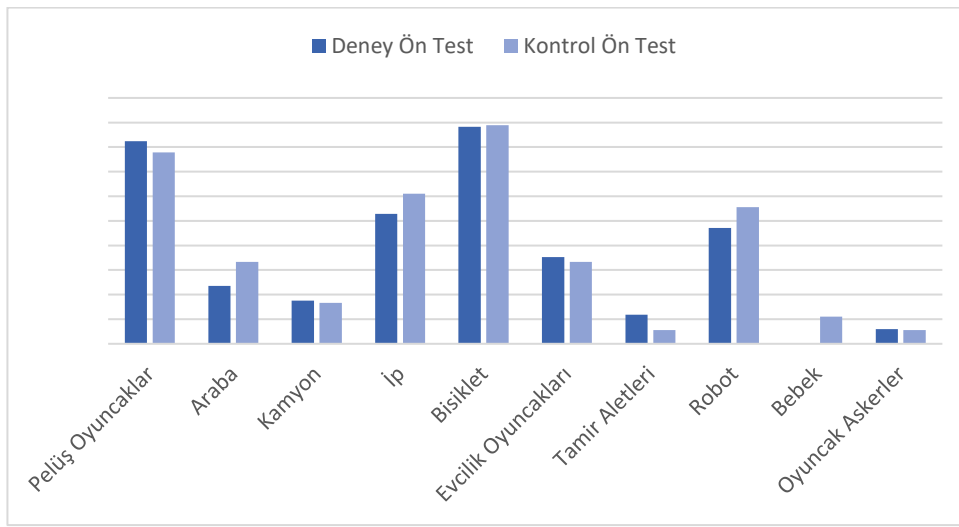
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Ön Testlere göre; ‘Pelüş Oyuncaklar’ maddesine deney grubunun %82,4’ü; kontrol grubunun %77,8’i; ‘Araba’ maddesine deney grubunun 23,5’i; kontrol grubunun %33,3’ü; ‘Kamyon’ maddesine deney grubunun %17,6’sı; kontrol grubunun %16,7’si; ‘İp’ maddesine deney grubunun %52,9’u; kontrol grubunun %61,1’i; ‘Bisiklet’ maddesine deney grubunun %88,2’si, kontrol grubunun %88,9’u; ‘Evcilik Oyuncakları’ maddesine deney grubunun %35,3’ü, kontrol grubu %33,3’ü; ‘Tamir Aletleri’ maddesine deney grubunun %11,8’i, kontrol grubunun %5,6’sı; ‘Robot’ maddesine deney grubunun %47,1’i, kontrol grubunun %55,6’sı;

'Bebek' maddesine deney grubunun %0,0'ı, kontrol grubunun %11,1'i; 'Oyuncak Askerler' maddesine deney grubunun %5,9'u, kontrol grubunun %5,6'sı 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar vermişlerdir.

Şekil 3 deney ve kontrol grubundaki çocukların ön teste oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Ön testlerde, oyuncaklar alt boyutunun 10 maddesinin 3'üne deney grubunun (Pelüş Oyuncaklar, İp ve Bisiklet), 4'üne kontrol grubunun (Pelüş Oyuncaklar, İp, Bisiklet ve Robot) %50,0'nin üzerinde eşitlikçi cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Her iki grubun yüksek oranda eşitlikçi cevaplar verdikleri maddeler Pelüş Oyuncaklar, İp ve Bisiklet'tir. Hem deney hem de kontrol grubunun en yüksek düzeyde eşitlikçi cevap verdiği maddenin Bisiklet olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların önemli bir kısmı bisikleti hem kız hem de erkek çocukların oynayabileceği bir oyuncak olarak görmektedir.

Deney grubunun en düşük eşitlikçi cevabı Bebek maddesidir, hiçbir çocuk bebeği hem kız hem erkek çocuklarının oynayabileceği bir oyuncak olarak değerlendirmemektedir. Yanı sıra deney grubunda oyuncak askerler maddesi yalnızca 1 çocuktan eşitlikçi bir cevap almıştır. Bebek ve Oyuncak Askerler deney grubundaki çocukların en fazla kalıp yargılı

oldukları oyuncaklar olarak görünmektedir. Kontrol grubunda ise Oyuncak Askerler ile Tamir Aletleri yalnızca 1'er çocuk tarafından kız ve erkek oyuncuğı olarak cevaplandırılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların en fazla kalıp yargılı oldukları oyuncaklar da Oyuncak Askerler ile Tamir Aletleri'dir.

Deney grubunun oyuncaklar alt boyutunun 2 maddesinde (Pelüş Oyuncaklar, Tamir Aletleri) kontrol grubundan daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar verdiği; buna karşılık kontrol grubunun 4 maddeye (Araba, İp, Robot, Bebek) deney grubundan daha yüksek oranda 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdiği görülmektedir. 4 maddede ise (Kamyon, Bisiklet, Evcilik Oyuncakları, Oyuncak Askerler) deney ve kontrol grubunun cevaplarının birbirlerine neredeyse denk olduğu görülmektedir.

Ön testin Oyuncaklar alt boyutu genel görünümünde deney grubunun (bazı maddelere deney grubuna göre daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar vermiş olsa bile) eşitlikçi cevaplarının kontrol grubuna göre kısmen düşük olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 12 deney ve kontrol grubu çocukların ön testlerde Oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Ön Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

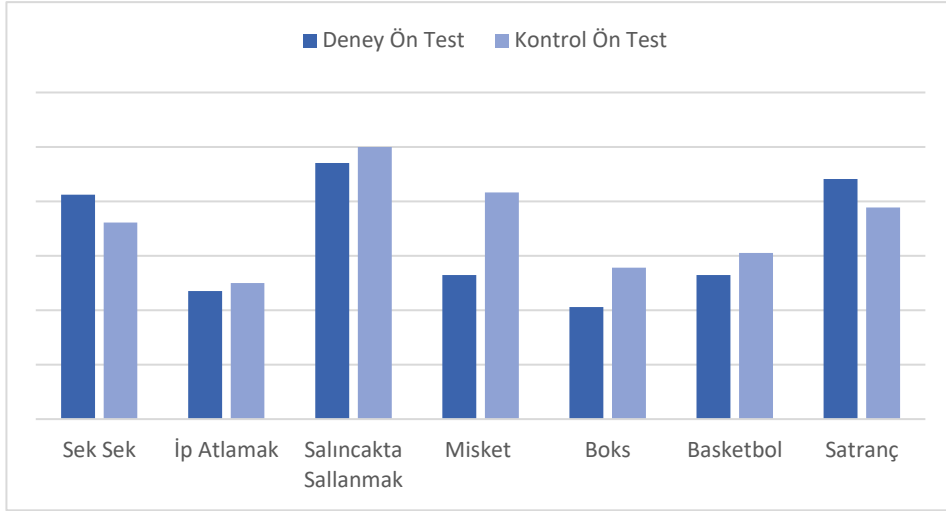
OYUNLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Ön Test		Ön Test	
	f	%	f	%
<i>Sek Sek</i>	14	82.4	13	72.2
<i>İp Atlamak</i>	8	47.1	9	50.0
<i>Salıncakta Sallanmak</i>	16	94.1	18	100.0
<i>Misket</i>	9	52.9	15	83.3
<i>Boks</i>	7	41.2	10	55.6
<i>Basketbol</i>	9	52.9	11	61.1
<i>Satranç</i>	15	88.2	14	77.8

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca 'Kadın ve Erkek' şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Ön Testlere göre; 'Sek sek' maddesine deney grubunun %82,4'ü; kontrol grubunun %72,2'si; 'İp atlamak' maddesine deney grubunun 47,1'i; kontrol grubunun %50,0'si; 'Salıncakta sallanmak' maddesine deney grubunun %94,1'i; kontrol grubunun %100,0'ü; 'Misket' maddesine deney grubunun %52,9'u; kontrol grubunun %83,3'ü; 'Boks' maddesine deney grubunun %41,2'si, kontrol grubunun %55,6'sı; 'Basketbol' maddesine deney grubunun %52,9'u, kontrol grubunun %61,1'i; 'Satranç' maddesine deney grubunun %88,2'si, kontrol grubunun %77,8'i 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar vermişlerdir.

Şekil 4 deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testte oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları.



Ön testlerde, oyunlar alt boyutunun 7 maddesinin 5'ine (Sek sek, Salıncakta sallanmak, Misket, Basketbol, Satranç) deney grubunun %50,0'nin üzerinde eşitlikçi cevaplar verdikleri görülürken, kontrol grubunun oyunlar alt boyutunun tüm maddelerine %50,0'nin üzerinde eşitlikçi cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun en yüksek düzeyde eşitlikçi cevap verdiği maddenin Salıncakta Sallanmak olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların önemli çok büyük kısmı salıncakta sallanmayı hem kız hem de erkek çocukların oynayabileceği bir oyun olarak görmektedir.

Deney grubunun en düşük eşitlikçi cevabı Boks maddesidir, buna karşılık kontrol grubunun en düşük eşitlikçi cevabı verdiği madde İp atlamak'tır. Diğer alt boyutlara oranla Oyunlar alt boyutunda çocukların çok daha az kalıp yargılı oldukları söylenebilmektedir.

Deney grubunun oyunlar alt boyutunun 2 maddesinde (Sek Sek ve Satranç) kontrol grubundan daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar verdiği; buna karşılık kontrol grubunun 5 maddeye (İp Atlamak, Salıncakta Sallanmak, Misket, Boks, Basketbol) deney grubundan daha yüksek oranda 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdiği görülmektedir.

Ön testin Oyunlar alt boyutu genel görünümünde deney grubunun (bazı maddelere deney grubuna göre daha yüksek oranlarda eşitlikçi cevaplar vermiş olsa bile) eşitlikçi cevaplarının kontrol grubuna göre kısmen düşük olduğu söylenebilmektedir.

Resimli Öykü Kitaplarının Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Son Test Bulguları. Tablo 13 deney ve kontrol grubu çocukların son testlerde Görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

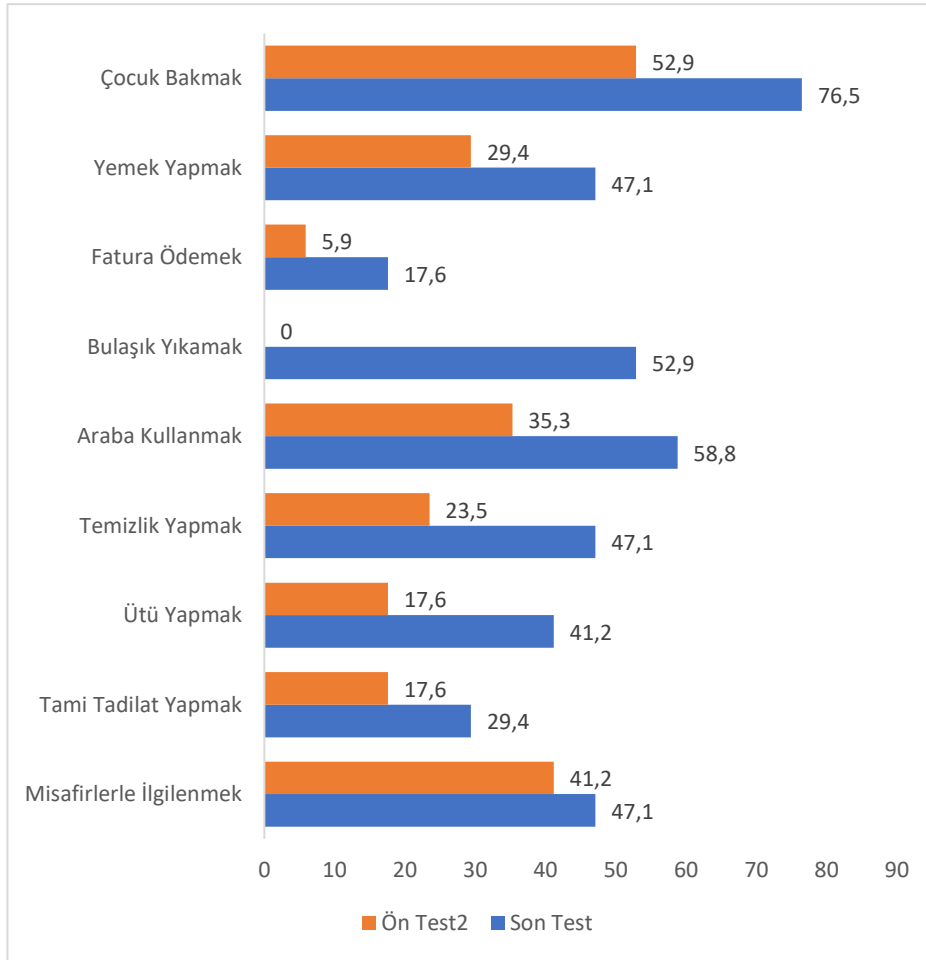
GÖREVLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Son Test		Son Test	
	f	%	f	%
<i>Çocuk Bakmak</i>	13	76.5	8	44.4
<i>Yemek Yapmak</i>	8	47.1	3	16.7
<i>Fatura Ödemek</i>	3	17.6	3	16.7
<i>Bulaşık Yıkamak</i>	9	52.9	1	5.6
<i>Araba Kullanmak</i>	10	58.8	8	44.4
<i>Temizlik Yapmak</i>	8	47.1	4	22.2
<i>Ütü Yapmak</i>	7	41.2	5	27.8
<i>Tamir-Tadilat Yapmak</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Misafirlerle İlgilenmek</i>	8	47.1	8	44.4

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca 'Kadın ve Erkek' şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Görevler maddeleri için deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde verdikleri eşitlikçi cevaplara bir arada bakıldığında, deney grubunun görevler maddelerinin tamamında eşitlikçi cevapların oranlarında hafif bir artış görülmektedir. Buna göre; deney grubu çocukların ön testte 'Çocuk bakmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı %52,9 iken, son testte %76,5'e; 'Yemek yapmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %29,4 iken, son testte %47,1'e; 'Fatura ödemek' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %5,9 iken, son testte %17,6'ya; 'Bulaşık yıkamak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %0,0 iken, son testte %52,9'a; 'Araba kullanmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %35,3 iken, son testte %58,8'e, 'Temizlik yapmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %23,5 iken, son testte %47,1'e; 'Ütü yapmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %17,6 iken, son testte %41,2'ye, 'Tamir-tadilat yapmak' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %17,6 iken, son testte %29,4'e, 'Misafirlerle ilgilenmek' maddesine verdiği eşitlikçi cevap oranı ön testte %41,2 iken, son testte %47,1'e yükseldiği görülmektedir.

Şekil 5 deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 5. Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları

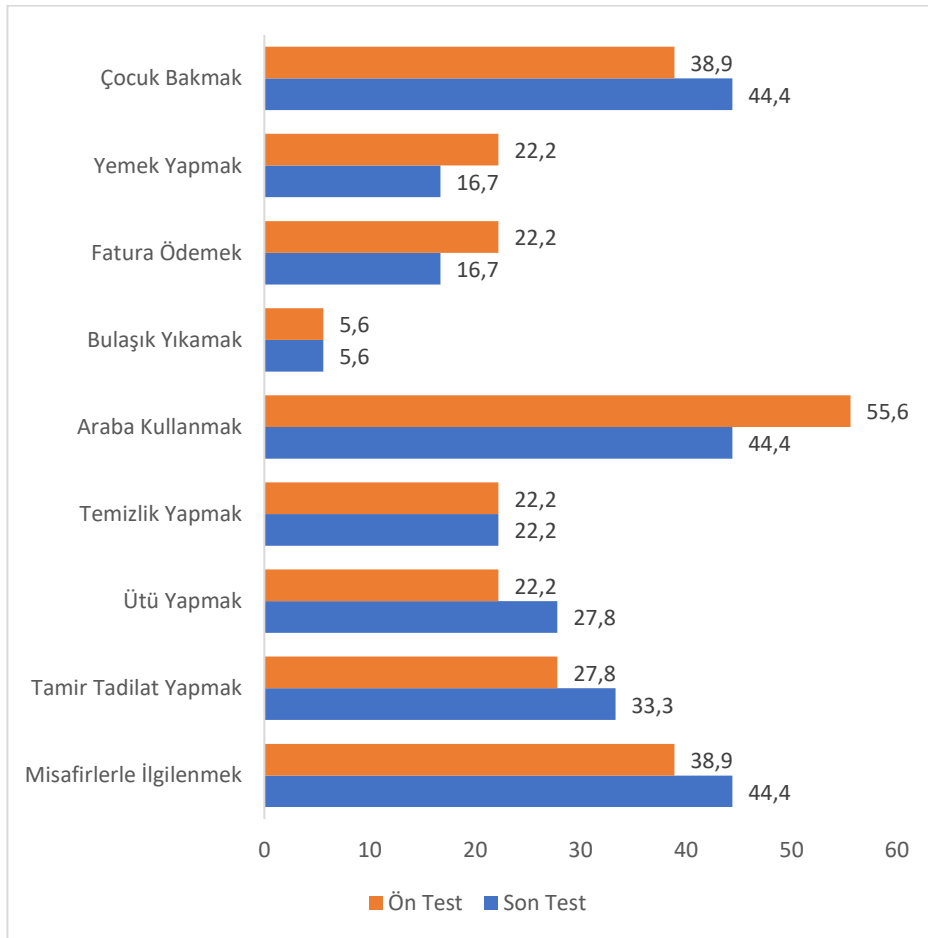


Buna karşılık son testlerde kontrol grubunun Görevler alt boyutu cevaplarında ön teste göre anlamlı bir artış ya da azalmadan söz etmek zordur. Deney grubundaki çocukların Görevler alt boyutunun 2 maddesindeki (Bulaşık Yıkamak ve Temizlik Yapmak) eşitlikçi cevapların oranları aynı kalırken, 4 maddesindeki (Çocuk Bakmak, Ütü Yapmak, Tami Tadilat Yapmak) eşitlikçi cevapların oranları yükselmiştir. Kontrol grubu ön testte 'Çocuk bakmak' maddesi eşitlikçi cevap oranı %38,9 iken, son testte %44,4; 'Ütü yapmak' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %22,2 iken, son testte %27,8; 'Tami tadilat yapmak' maddesi ön testte %27,8 iken son testte %33,3, 'Misafirlerle İlgilenmek' ön testte %38,9 iken, son testte %44,4 olmuştur. Yine deney grubunun son testinde, Görevler alt boyutunun 3 maddesinin (Yemek Yapmak, Fatura Ödemek, Araba Kullanmak) eşitlikçi

cevap oranlarında hafif bir düşüş görülmektedir: 'Yemek yapmak' maddesi ön testte %22,2 iken, son testte %16,7'ye; 'Fatura ödemek' maddesi ön testte %22,2 iken son testte %16,7'ye; 'Araba kullanmak' maddesi ön testte %55,6 iken, son testte %44,4'e düşmüştür.

Şekil 6 kontrol grubundaki çocukların ön test ve son testlerde görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

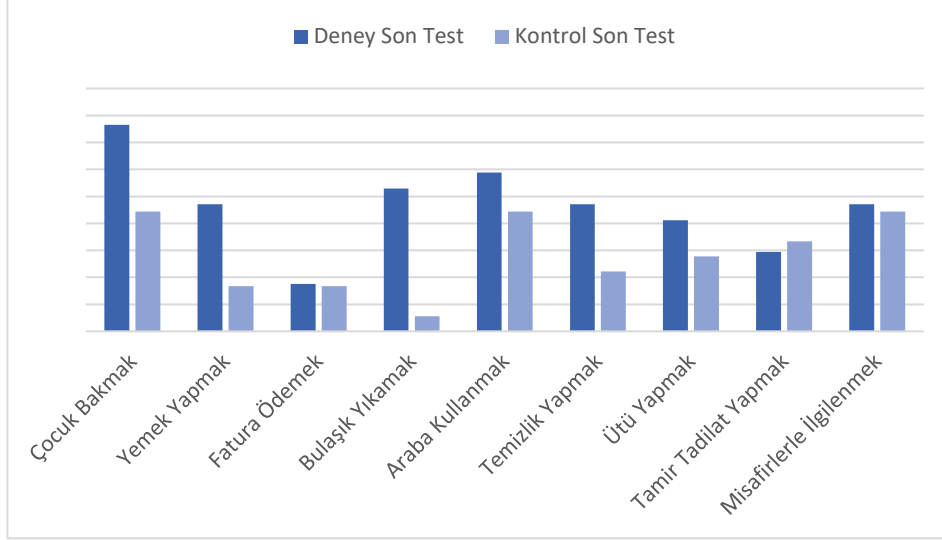
Şekil 6. Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Görevler maddeleri son test puanlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında Görevler alt boyunda Tamir Tadilat Yapmak dışında kalan 8 maddede deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarından daha yüksek oranlara çıktığı görülmektedir.

Şekil 7 deney ve kontrol grubundaki çocukların son teste görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 14 deney ve kontrol grubu çocukların son testlerde Meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

MESLEKLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Son Test		Son Test	
	f	%	f	%
<i>Anasınıfı Öğretmeni</i>	7	41.2	5	27.8
<i>Polis</i>	10	58.8	7	38.9
<i>Hemşire</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Asker</i>	2	11.8	3	16.7
<i>Aşçı</i>	14	82.4	11	61.1
<i>Şoför</i>	9	52.9	9	50.0
<i>Sekreter</i>	8	47.1	7	38.9
<i>Pilot</i>	8	47.1	7	38.9
<i>Marangoz</i>	3	17.6	4	22.2
<i>Hostes</i>	9	52.9	3	16.7
<i>Mühendis</i>	4	23.5	6	33.3
<i>Dansçı</i>	13	76.5	9	50.0
<i>İtfaiyeci</i>	10	58.8	6	33.3
<i>Temizlik Görevlisi</i>	10	58.8	8	44.4
<i>Satıcı</i>	12	70.6	12	66.7
<i>Öğretmen</i>	12	70.6	11	61.1
<i>Garson</i>	8	47.1	9	50.0

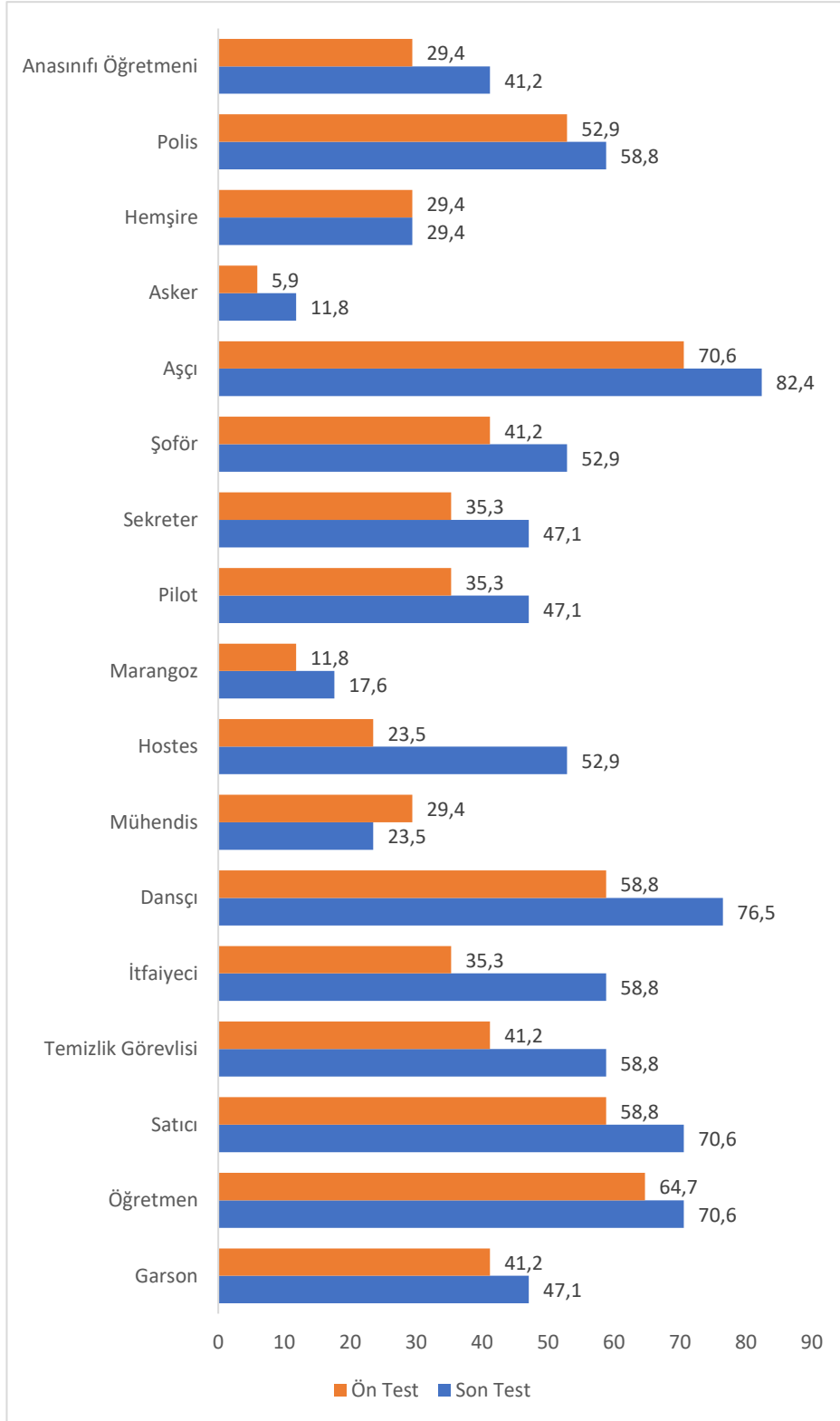
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Meslekler maddeleri için deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde verdikleri eşitlikçi cevaplara bir arada bakıldığında, son testte deney grubunun meslekler maddelerinin 15'inde (Anasınıfı Öğretmeni, Polis, Asker, Aşçı, Şoför, Sekreter, Pilot, Marangoz, Hostes, Dansçı, İtfaiyeci, Temizlik Görevlisi, Satıcı, Öğretmen ve Garson) eşitlikçi cevapların oranlarında belirli bir artış görülmektedir. Buna göre; deney grubunun ön testte 'Anasınıfı Öğretmeni' maddesi eşitlikçi cevap oranı %29,4 iken, son testte %41,2; 'Polis' maddesi eşitlikçi cevap oranı 52,9 iken, son testte % 58,8'e; 'Asker' maddesi eşitlikçi cevap oranı %5,9 iken, son testte %11,8'e; 'Aşçı' maddesi eşitlikçi cevap oranı %70,6 iken, son testte %82,4'e; 'Şoför' maddesi eşitlikçi cevap oranı %41,2 iken, son testte %52,9'a; 'Sekreter' maddesi eşitlikçi cevap oranı %35,3 iken, son testte % 52,9'a; 'Pilot' maddesi eşitlikçi cevap oranı %35,3 iken; son testte %47,1'e; 'Marangoz' maddesi eşitlikçi cevap oranı %11,8 iken, son testte % 17,6'ya 'Hostes' maddesi eşitlikçi cevap oranı %23,5 iken, son testte %52,9'a; 'Dansçı' maddesi eşitlikçi cevap oranı %58,8 iken, son testte %76,5'e; 'İtfaiyeci' maddesi eşitlikçi cevap oranı %35,3 iken, son testte %58,8'e; 'Temizlik Görevlisi' maddesi eşitlikçi cevap oranı %41,2 iken, son testte %58,8'e; 'Satıcı' maddesi eşitlikçi cevap oranı %58,8 iken, son testte % 70,6'ya; 'Öğretmen' maddesi eşitlikçi cevap oranı %64,7 iken, son testte %70,6'ya; 'Garson' maddesi eşitlikçi cevap oranı %41,2 iken, son testte %47,1'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Buna karşılık, deney grubunun son testte eşitlikçi cevaplarının meslekler maddelerinin birinde (Mühendis) hafif bir düşüş gösterdiği (ön test %29,4 iken son testte %23,5), ve son testte maddelerin birine verilen cevapların ise (Hemşire) ön test ile aynı değerde kaldığı görülmektedir.

Şekil 8 deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 8. Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları

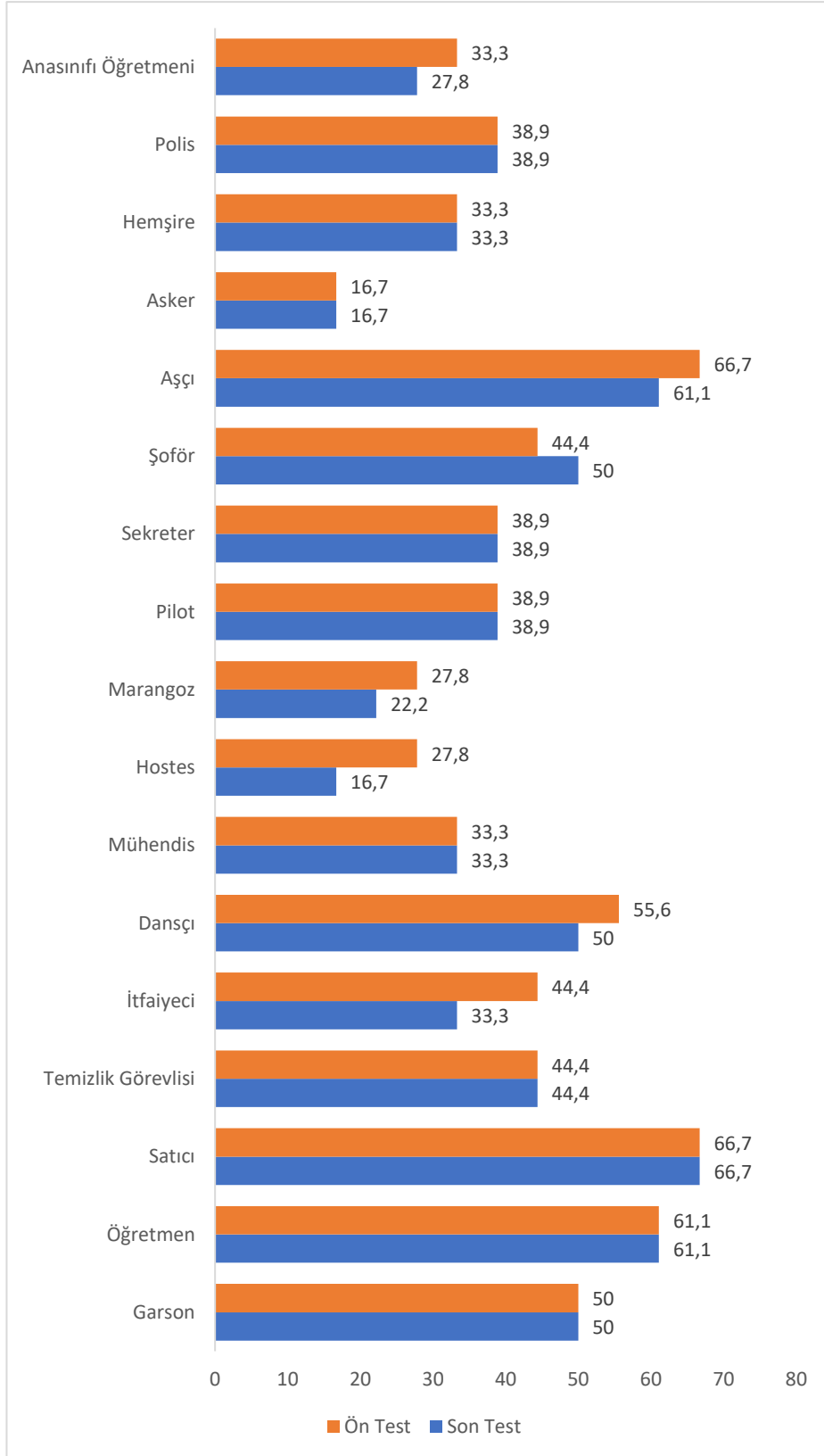


Diğer taraftan, kontrol grubunun son testinde meslekler maddelerinin 10'unda (Polis, Hemşire, Asker, Sekreter, Pilot, Mühendis, Temizlik Görevlisi, Satıcı, Öğretmen, Garson) ön test cevapları ile eşitliğin korunduğu, 1 maddede (Şoför) ön testte %44,4 olan eşitlikçi cevabın son testte %50,0'ye yükseldiği, 6 maddede ise (Anasınıfı Öğretmeni, Aşçı, Marangoz, Hostes, Dansçı, İtfaiyeci) hafif bir düşüş görüldüğü dikkati çekmektedir. Kontrol grubu ön testte 'Anasınıfı Öğretmeni' maddesi eşitlikçi cevap oranı %33,3 iken, son testte %27,8'e; 'Aşçı' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %66,7 iken, son testte %61,1'e, 'Marangoz' maddesi eşitlikçi cevap oranı ön testte %27,8 iken, son testte %22,2'ye, 'Hostes' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %27,8 iken, son testte %16,7'ye, 'Dansçı' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %55,6 iken, son testte %50,0'ye; 'İtfaiyeci' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %44,4 iken, son testte %33,3'e düştüğü belirlenmiştir.

Şekil 9 kontrol grubundaki çocukların ön test ve son testlerde meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 9. Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi

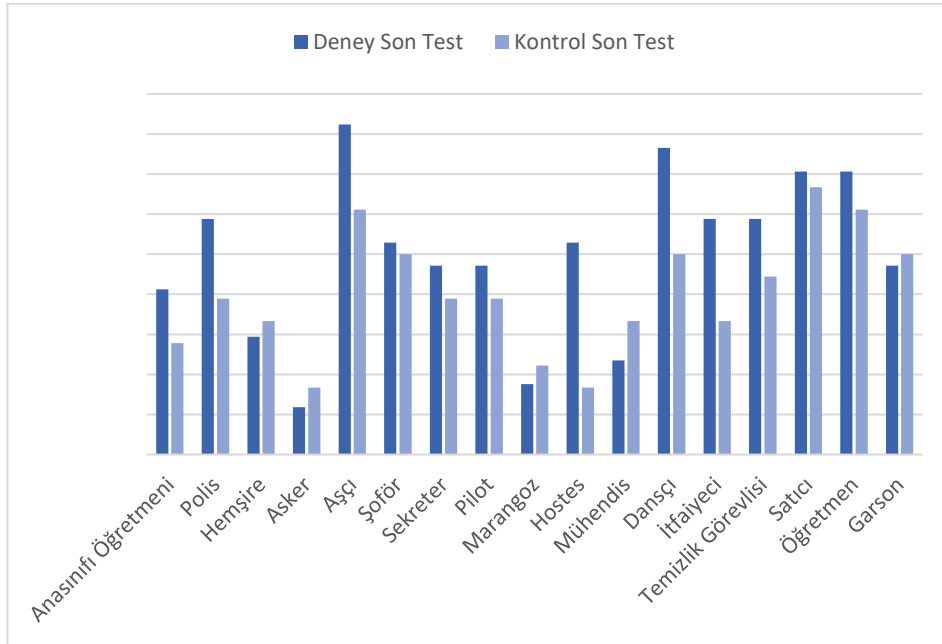
(Kadın ve Erkek) Cevapları



Son test puanlarına göre, Meslekler alt boyunda deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında Hemşire, Asker, Marangoz, Mühendis ve Garson dışında kalan 12 maddede deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 10 deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 15'te deney ve kontrol grubu çocukların son testlerde Oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

OYUNCAKLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Son Test		Son Test	
	f	%	f	%
<i>Pelüş Oyuncaklar</i>	16	94.1	13	72.2
<i>Araba</i>	8	47.1	5	27.8
<i>Kamyon</i>	5	29.4	3	16.7
<i>İp</i>	9	52.9	11	61.1
<i>Bisiklet</i>	16	94.1	15	83.3
<i>Evcilik Oyuncakları</i>	8	47.1	7	38.9
<i>Tamir Aletleri</i>	6	35.3	2	11.1
<i>Robot</i>	8	47.1	10	55.6
<i>Bebek</i>	5	29.4	3	16.7
<i>Oyuncak Askerler</i>	2	11.8	1	5.6

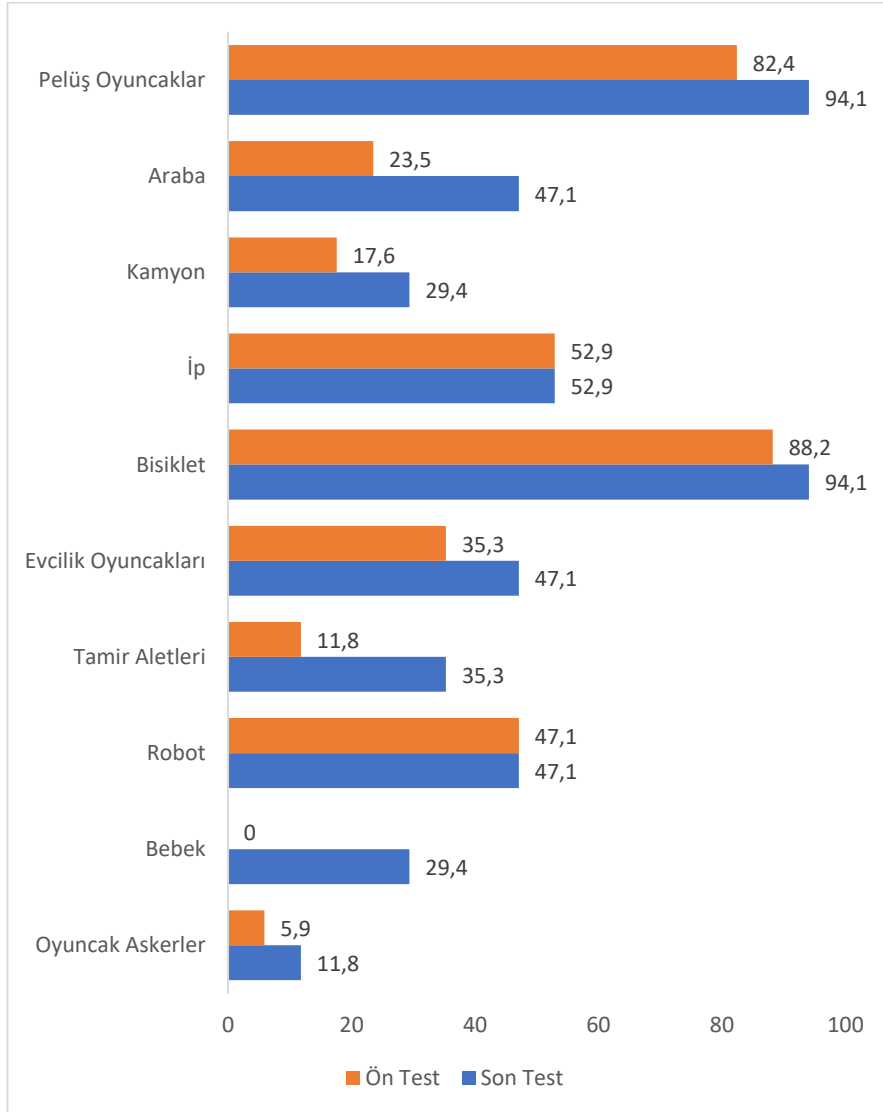
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Oyuncaklar maddeleri için deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde verdikleri eşitlikçi cevaplara bir arada bakıldığında, deney grubunun oyuncaklar maddelerinin iki tanesi hariç (İp ve Robot) tamamında eşitlikçi cevapların oranlarında belirli bir artış görülmektedir. Buna göre; deney grubunun ön testte ‘Pelüş Oyuncaklar’ maddesi eşitlikçi cevap oranı %82,4 iken; son testte 94,1’e; ‘Araba’ maddesi eşitlikçi cevap oranı 23,5 iken, son testte %47,1’e; ‘Kamyon’ maddesi eşitlikçi cevap oranı %17,6 iken; son testte %29,4’e; ‘Bisiklet’ maddesi eşitlikçi cevap oranı %88,2 iken, son testte %94,1’e; ‘Evcilik Oyuncakları’ maddesi eşitlikçi cevap oranı %35,3 iken, son testte %47,1’e; ‘Tamir

Aletleri' maddesi eşitlikçi cevap oranı %11,8 iken, son testte %35,3'e; 'Bebek' maddesi eşitlikçi cevap oranı %0,0 iken son testte %29,4'e; 'Oyuncak Askerler' maddesi eşitlikçi cevap oranı %5,9 iken, son testte %11,8'e yükseldiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, İp ve Robot maddeleri için deney grubu çocukların son test cevapları ön test ile eşit değerde kalmıştır.

Şekil 11 deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 11. Deney Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları

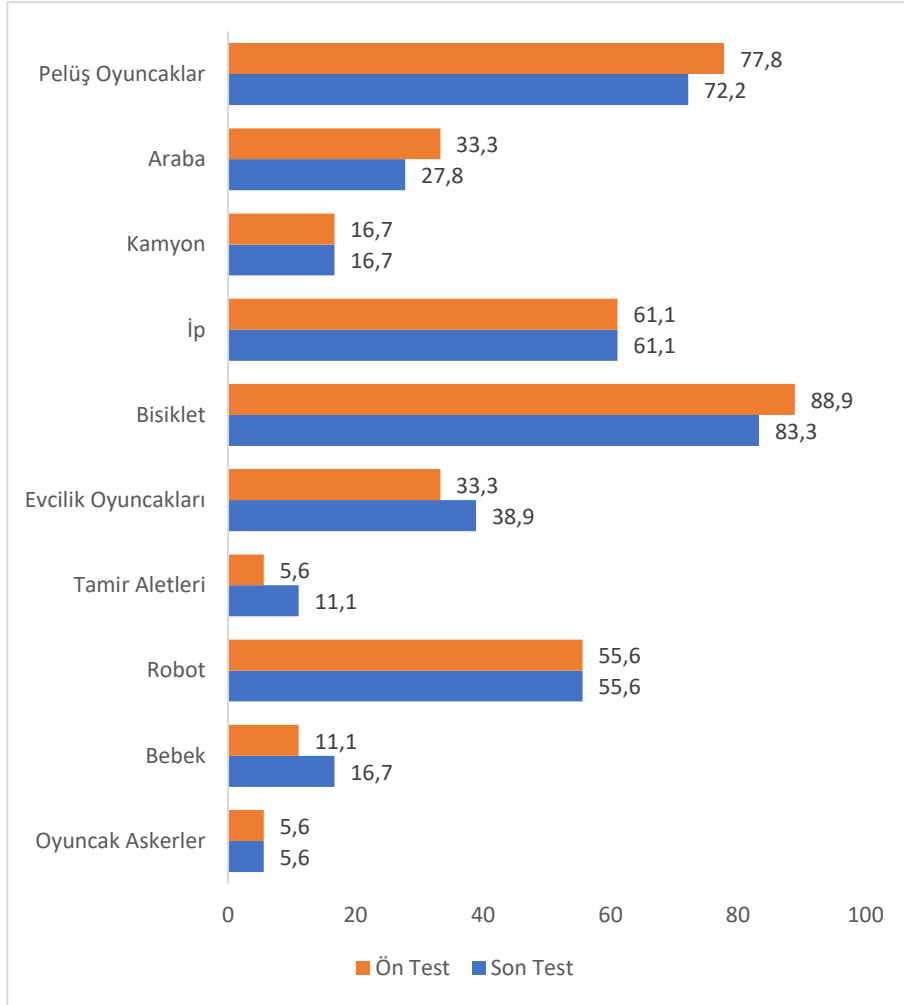


Diğer taraftan kontrol grubunun ön test ve son testlerini bir arada incelediğimizde, oyuncaklar maddelerinin 4'ünde (Kamyon, İp, Robot, Oyuncak Askerler) ön test cevapları ile eşitliğin korunduğu, 3 maddede (Evcilik Oyuncakları, Tamir Aletleri, Bebek) eşitlikçi cevapların son testte yükseldiği, 3 maddede ise (Pelüş Oyuncaklar, Araba, Bisiklet) eşitlikçi cevapların oranının düştüğü görülmektedir. Kontrol grubu ön testte 'Evcilik Oyuncakları' maddesi eşitlikçi cevap oranı %33,3 iken, son testte %38,9'a; 'Tamir Aletleri' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %5,6 iken, son testte %11,1'e, 'Bebek' maddesi eşitlikçi cevap oranı ön testte %11,1 iken, son testte %16,7'ye yükselmiştir. Yine kontrol grubu ön testte 'Pelüş Oyuncaklar' maddesinin eşitlikçi cevap oranı %77,8 iken, son testte %72,2'ye, 'Araba' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %33,3 iken, son testte %27,8'e; 'Bisiklet' maddesinin eşitlikçi cevap oranı ön testte %88,9 iken, son testte %83,3'e düştüğü belirlenmiştir.

Şekil 12 kontrol grubundaki çocukların ön test ve son testlerde oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 12. Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi

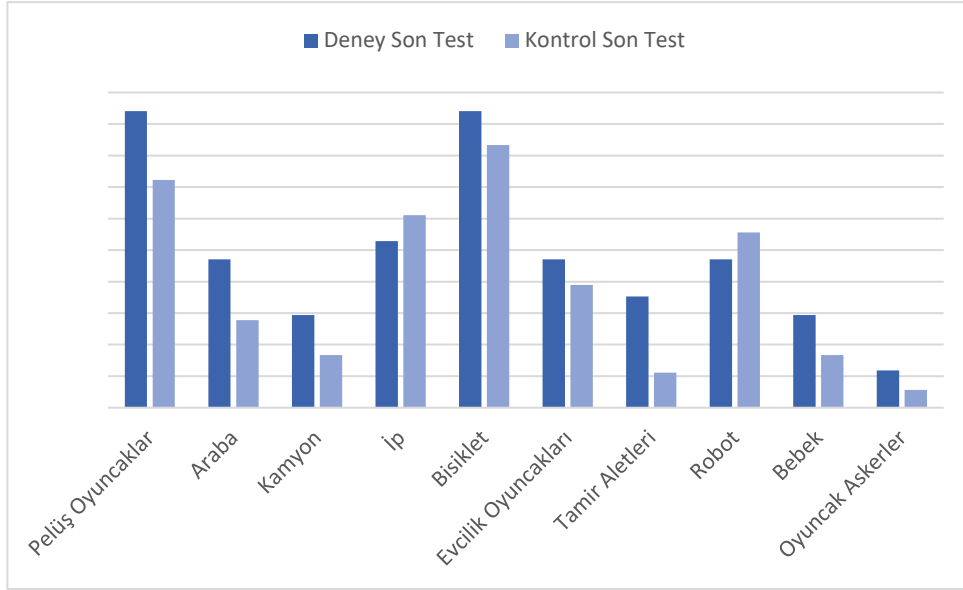
(Kadın ve Erkek) Cevapları



Son test puanlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında Oyuncaklar alt boyunda İp ve Robot dışında kalan 8 maddede deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 13 deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 13. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 16'da deney ve kontrol grubu çocukların son testlerde Oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Son Testlerde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

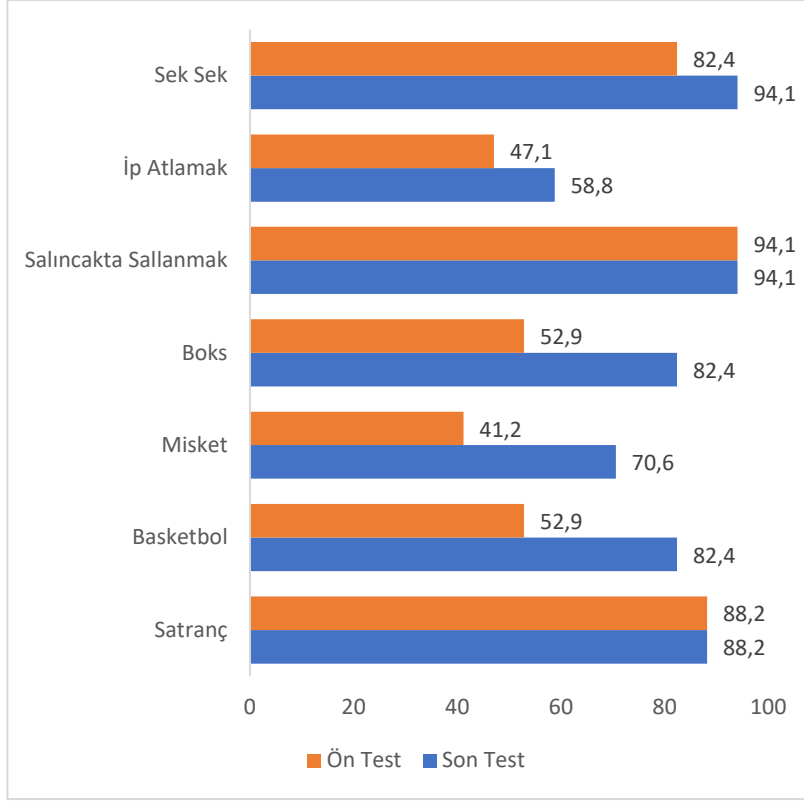
OYUNLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Son Test		Son Test	
	f	%	f	%
<i>Sek Sek</i>	16	94.1	13	72.2
<i>İp Atlamak</i>	10	58.8	9	50.0
Salıncakta Sallanmak	16	94.1	17	94.4
Misket	14	82.4	15	83.3
<i>Boks</i>	12	70.6	10	55.6
<i>Basketbol</i>	14	82.4	10	55.6
<i>Satranç</i>	15	88.2	15	83.3

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca 'Kadın ve Erkek' şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Oyunlar maddeleri için deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde verdikleri eşitlikçi cevaplara bir arada bakıldığında, deney grubunun oyunlar maddelerinin iki tanesi hariç (Salıncakta Sallanmak ve Satranç) tamamında eşitlikçi cevapların oranlarında belirli bir artış görülmektedir. Buna göre; deney grubunun ön testte 'Sek sek' maddesi eşitlikçi cevap oranı %82,4 iken; son testte 94,1'e; 'İp atlamak' maddesi eşitlikçi cevap oranı 47,1 iken, son testte %58,8'e; 'Misket' maddesi eşitlikçi cevap oranı %52,9 iken; son testte %82,4'e; 'Boks' maddesi eşitlikçi cevap oranı %41,2 iken, son testte %70,6'ya; 'Basketbol' maddesi eşitlikçi cevap oranı %52,9 iken, son testte %82,4'e yükseldiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, Salıncakta Sallanmak ve Satranç maddeleri için deney grubu çocukların son test cevapları ön test ile eşit değerde kalmıştır.

Şekil 14 deney grubundaki çocukların ön test ve son testlerde oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

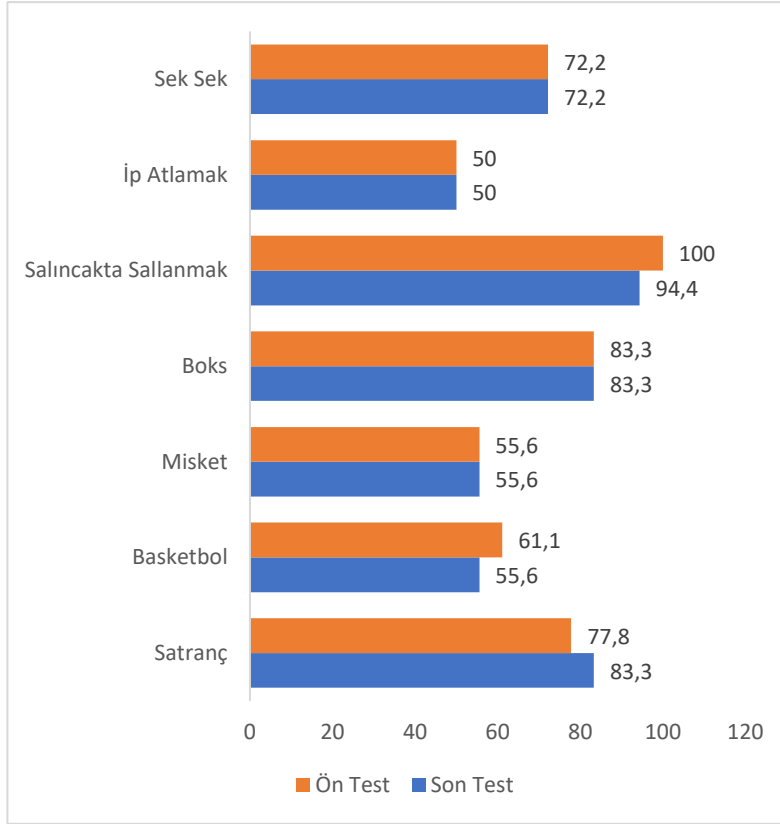
Şekil 14. Deney Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Diğer taraftan kontrol grubunun son testinde oyuncaklar maddelerinin 4'ünde (Sek Sek, İp Atlamak, Misket, Boks) ön test cevapları ile aynı değer korunduğu, 1 maddede (Satranç) eşitlikçi cevapların son testte yükseldiği, 2 maddede ise (Salıncakta Sallanmak, Basketbol) eşitlikçi cevapların oranının düştüğü görülmektedir. Buna göre, kontrol grubu ön testte 'Satranç' maddesi eşitlikçi cevap oranı %77,8 iken, son testte %83,3'e yükseldiği; 'Salıncakta Sallanmak' maddesinin eşitlikçi cevap oranının ön testte %100,0 iken, son testte %94,4'e, 'Basketbol' maddesi eşitlikçi cevap oranının ön testte %61,1 iken, son testte %55,6'ya düştüğü belirlenmiştir.

Şekil 15 kontrol grubundaki çocukların ön test ve son testte Oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

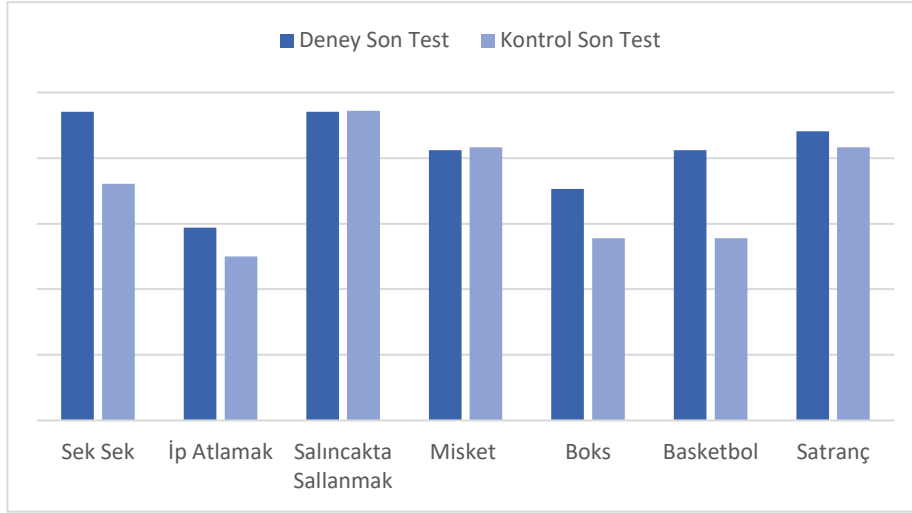
Şekil 15. Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test ve Son Test Eşitlikçi
(Kadın ve Erkek) Cevapları



Son test puanlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında Oyunlar alt boyunda 5 maddede (Sek Sek, İp Atlamak, Boks, Basketbol, Satranç) deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Diğer 2 maddede (Salıncakta Sallanmak ve Misket) ise her iki grubun eşitlikçi cevapları birbirine oldukça yakın değerlerdedir.

Şekil 16 deney ve kontrol grubundaki çocukların son testte oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 16. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Son Test Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Resimli Öykü Kitaplarının Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları. Tablo 17 deney ve kontrol grubu çocukların kalıcılık testlerinde Görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Görevler Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

GÖREVLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Kalıcılık Testi		Kalıcılık Testi	
	f	%	f	%
<i>Çocuk Bakmak</i>	10	58.8	9	50.0
<i>Yemek Yapmak</i>	7	41.2	3	16.7
<i>Fatura Ödemek</i>	3	17.6	3	16.7
<i>Bulaşık Yıkamak</i>	8	47.1	1	5.6
<i>Araba Kullanmak</i>	10	58.8	9	50.0
<i>Temizlik Yapmak</i>	8	47.1	5	27.8
<i>Ütü Yapmak</i>	7	41.2	3	16.7
<i>Tamir-Tadilat Yapmak</i>	5	29.4	5	27.8
<i>Misafirlerle İlgilenmek</i>	7	41.2	6	33.3

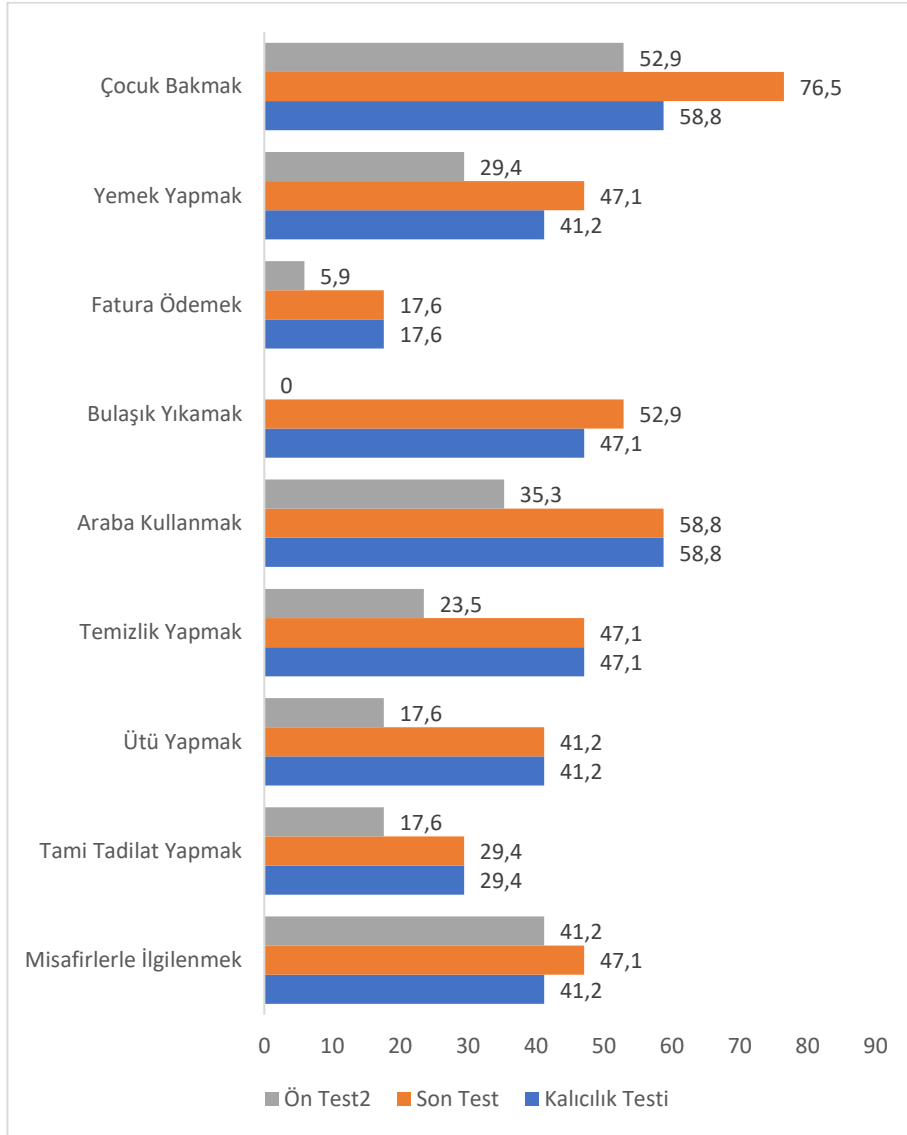
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca 'Kadın ve Erkek' şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Kalıcılık testinde ise deney grubu Görevler maddelerinin 5'inde (Fatura Ödemek, Araba Kullanmak, Temizlik Yapmak, Ütü Yapmak, Tamir Tadilat Yapmak) çocuklar ön teste göre son testte yükselmiş olan eşitlikçi cevaplarının oranını korumuştur. Diğer taraftan Görevler maddelerinin 4'ünde (Çocuk Bakmak, Yemek Yapmak, Bulaşık Yıkamak, Misafirlerle İlgilenmek) son teste oranla bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna göre; deney grubu son testte 'Çocuk bakmak' maddesi eşitlikçi cevap oranı %76,5 iken, kalıcılık testinde %58,8'e; 'Yemek yapmak' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %47,1 iken, kalıcılık testinde %41,2'ye; 'Bulaşık yıkamak' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %52,9 iken, kalıcılık testinde %47,1'e; 'Misafirlerle ilgilenmek' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte

%47,1 iken kalıcılık testinde %41,2'ye düşmüştür. Eşitlikçi cevapları oranında düşüş gösteren maddelerin üçü (Çocuk Bakmak, Yemek Yapmak, Bulaşık Yıkamak) ön teste göre yüksek oranlarda kalırken, bir maddenin (Misafirlerle İlgilenmek) ön testteki orana (%41,2) döndüğü görülmektedir.

Şekil 17 deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

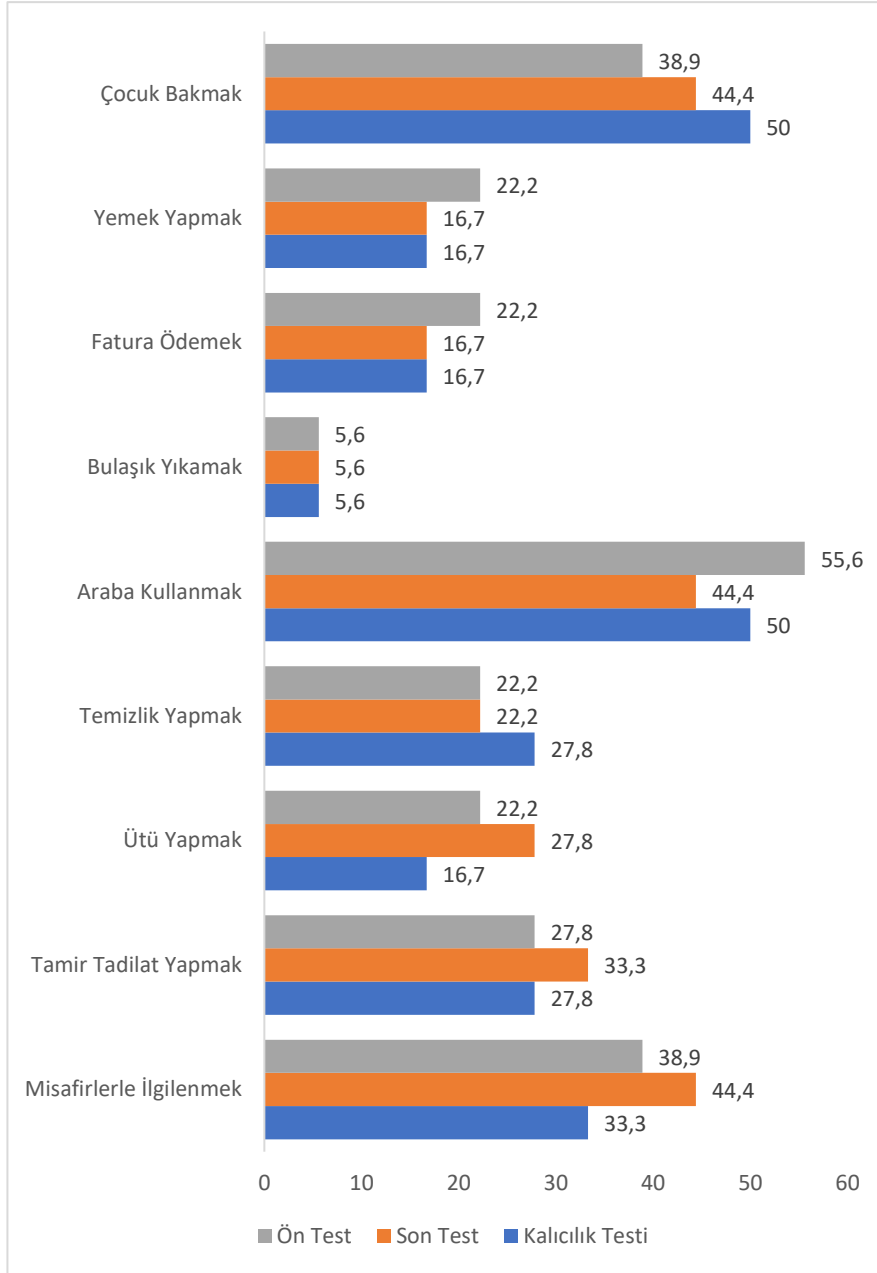
Şekil 17. Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Diğer taraftan, kontrol grubunun kalıcılık testi Görevler maddeleri ile ilgili olarak son teste göre anlamlı bir artış ya da azalmadan söz etmek zordur. Kontrol grubundaki çocukların Yemek Yapmak, Fatura Ödemek, Bulaşık Yıkamak maddelerinde vermiş oldukları eşitlikçi cevapların oranları son test ile kalıcılık testinde eşit kalmış, Çocuk Bakmak, Araba Kullanmak ve Temizlik Yapmak maddelerine vermiş oldukları eşitlikçi cevapların oranında hafif bir yükselme yaşanmış, Ütü Yapmak, Tamir Tadilat Yapmak ve Misafirlerle İlgilenmek maddelerinde ise hafif bir düşüş görülmüştür. Buna göre, 'Çocuk bakmak' maddesi son testte %44,4 iken, kalıcılık testinde %50,0'ye; 'Araba kullanmak' maddesi son testte %44,4 iken, kalıcılık testinde %50,00'ye, 'Temizlik yapmak' maddesi son testte %22,2 iken kalıcılık testinde %27,8'e yükselirken; 'Ütü yapmak' maddesi son testte %27,8 iken, kalıcılık testinde %16,7'ye; 'Tamir tadilat yapmak' maddesi son testte %33,3 iken, kalıcılık testinde %27,8'e; 'Misafirlerle ilgilenmek' maddesi son testte %44,4 iken, kalıcılık testinde %33,3'e düşmüştür.

Şekil 18 kontrol grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

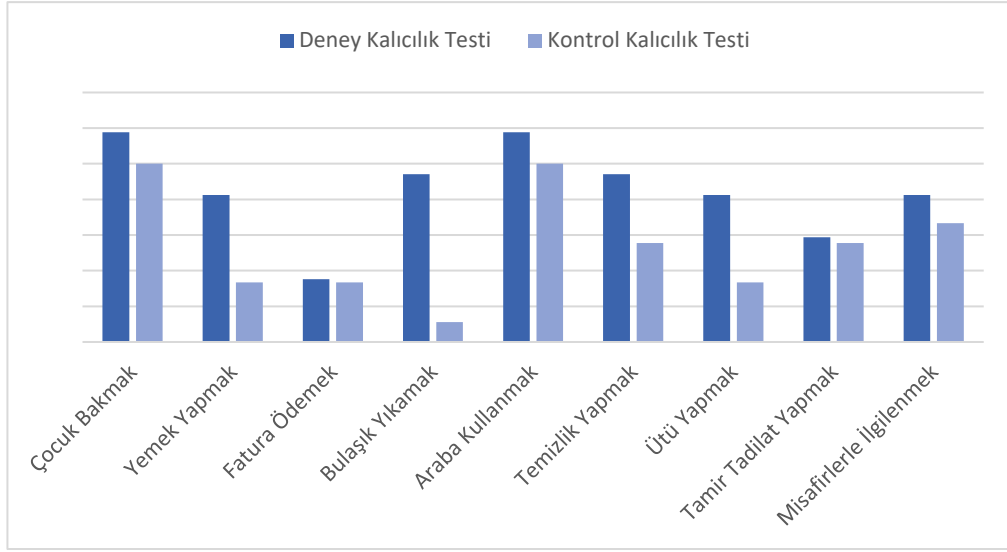
Şekil 18. Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Kalıcılık testi puanlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında, Görevler alt boyundaki tüm maddelerde deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 19 deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testinde Görevler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 19. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 18 deney ve kontrol grubu çocukların kalıcılık testlerinde Meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Meslekler Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

MESLEKLER	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Kalıcılık Testi		Kalıcılık Testi	
	f	%	f	%
<i>Anasınıfı Öğretmeni</i>	7	41.2	4	22.2
<i>Polis</i>	10	58.8	7	38.9
<i>Hemşire</i>	5	29.4	6	33.3
<i>Asker</i>	1	5.9	3	16.7
<i>Aşçı</i>	13	76.5	10	55.6
<i>Şoför</i>	8	47.1	8	44.4
<i>Sekreter</i>	6	35.3	7	38.9
<i>Pilot</i>	7	41.2	8	44.4
<i>Marangoz</i>	2	11.8	5	27.8
<i>Hostes</i>	7	41.2	3	16.7
<i>Mühendis</i>	3	17.6	6	33.3
<i>Dansçı</i>	13	76.5	10	55.6
<i>İtfaiyeci</i>	8	47.1	7	38.9
<i>Temizlik Görevlisi</i>	9	52.9	8	44.4
<i>Satıcı</i>	10	58.8	12	66.7
<i>Öğretmen</i>	11	64.7	11	61.1
<i>Garson</i>	7	41.2	8	44.4

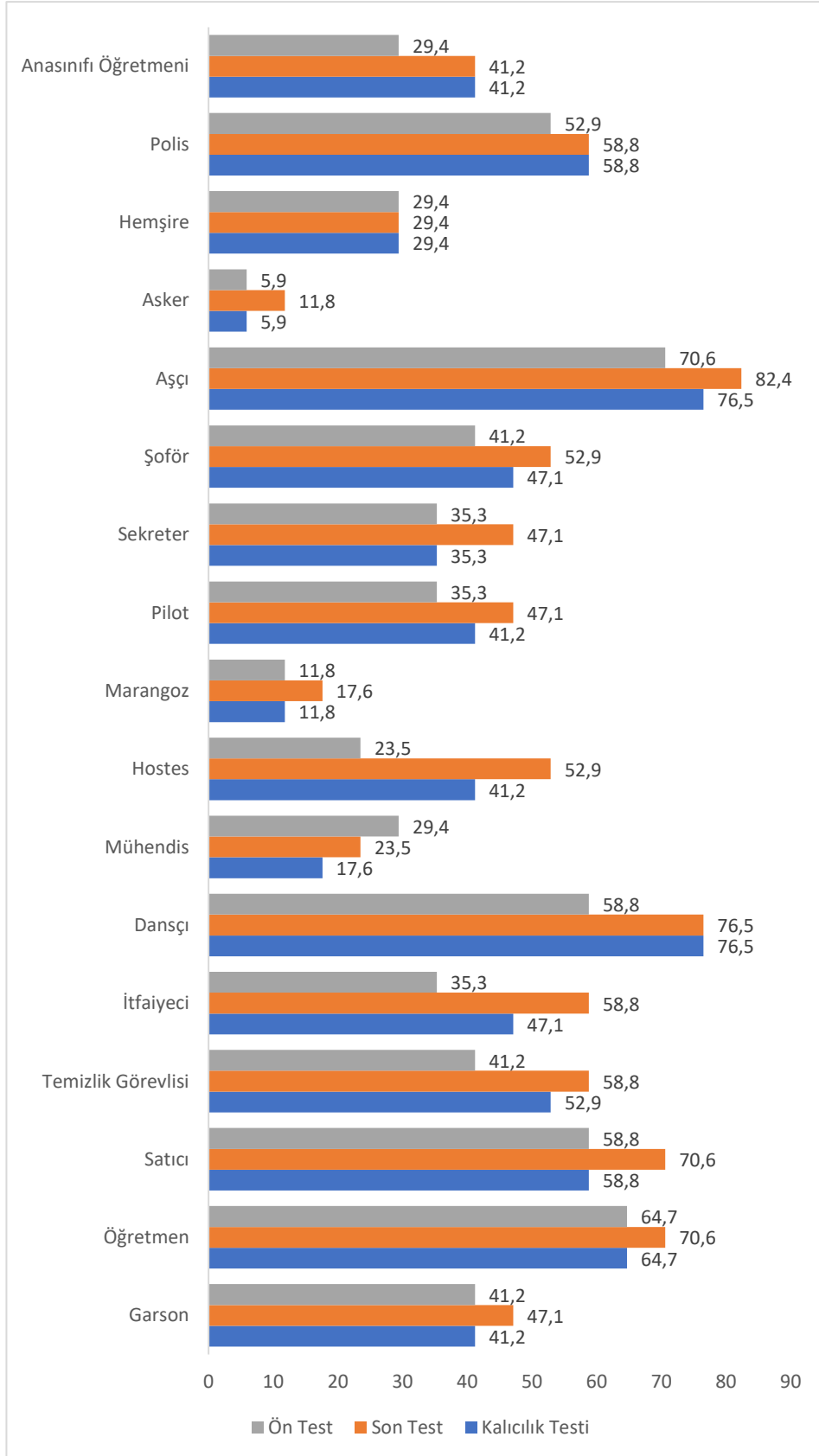
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Kalıcılık testinde ise deney grubu Meslekler maddelerinin 3'ünde (Anasınıfı Öğretmeni, Polis, Dansçı) ön teste göre son testte yükselmiş olan eşitlikçi cevaplarını korumuştur. Diğer taraftan Meslekler maddelerinin 13'ünde (Asker, Aşçı, Şoför, Sekreter, Pilot, Marangoz, Hostes, İtfaiyeci, Temizlik Görevlisi, Satıcı, Öğretmen, Garson) son teste oranla bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna göre; deney grubu son testte 'Asker' maddesi eşitlikçi cevap oranı %11,8 iken, kalıcılık testinde %5,9'a; 'Aşçı' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %82,4 iken, kalıcılık testinde %76,5'e; 'Şoför' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %52,9 iken, kalıcılık testinde %47,1'e; 'Sekreter' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %47,1 iken kalıcılık testinde %35,3'e, 'Pilot' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %47,1 iken, kalıcılık testinde %41,2'ye; 'Marangoz' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %17,6 iken, kalıcılık testinde %11,8'e; 'Hostes' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %52,9 iken, kalıcılık testinde %41,2'ye; 'İtfaiyeci' maddesinin eşitlikçi cevap oranı %58,8'iken, kalıcılık testinde %47,1'e; 'Temizlik Görevlisi' maddesinin eşitlikçi cevap oranı %58,8 iken, kalıcılık testinde %52,9'a; 'Satıcı' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %70,6 iken, 58,8'e; 'Öğretmen' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %70,6 iken, kalıcılık testinde %61,1'e; 'Garson' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %47,1 iken, kalıcılık testinde %41,2'ye düşmüştür.

Deney grubu kalıcılık testinde Eşitlikçi cevapları oranında düşüş gösteren maddelerin 9'u (Anasınıfı Öğretmeni, Polis, Aşçı, Şoför, Pilot, Hostes, Dansçı, İtfaiyeci, Temizlik Görevlisi) ön teste göre yüksek oranlarda kalırken, 6'sı (Asker, Sekreter, Marangoz, Satıcı, Öğretmen, Garson) ön testteki oranlarına geri dönmüştür. 'Mühendis' maddesi kalıcılık testinde (son testte de olduğu gibi) hafif bir düşüş göstermiştir, 'Hemşire' maddesi ise ön test, son test ve kalıcılık testlerinde aynı değerde kalmıştır.

Şekil 20 deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

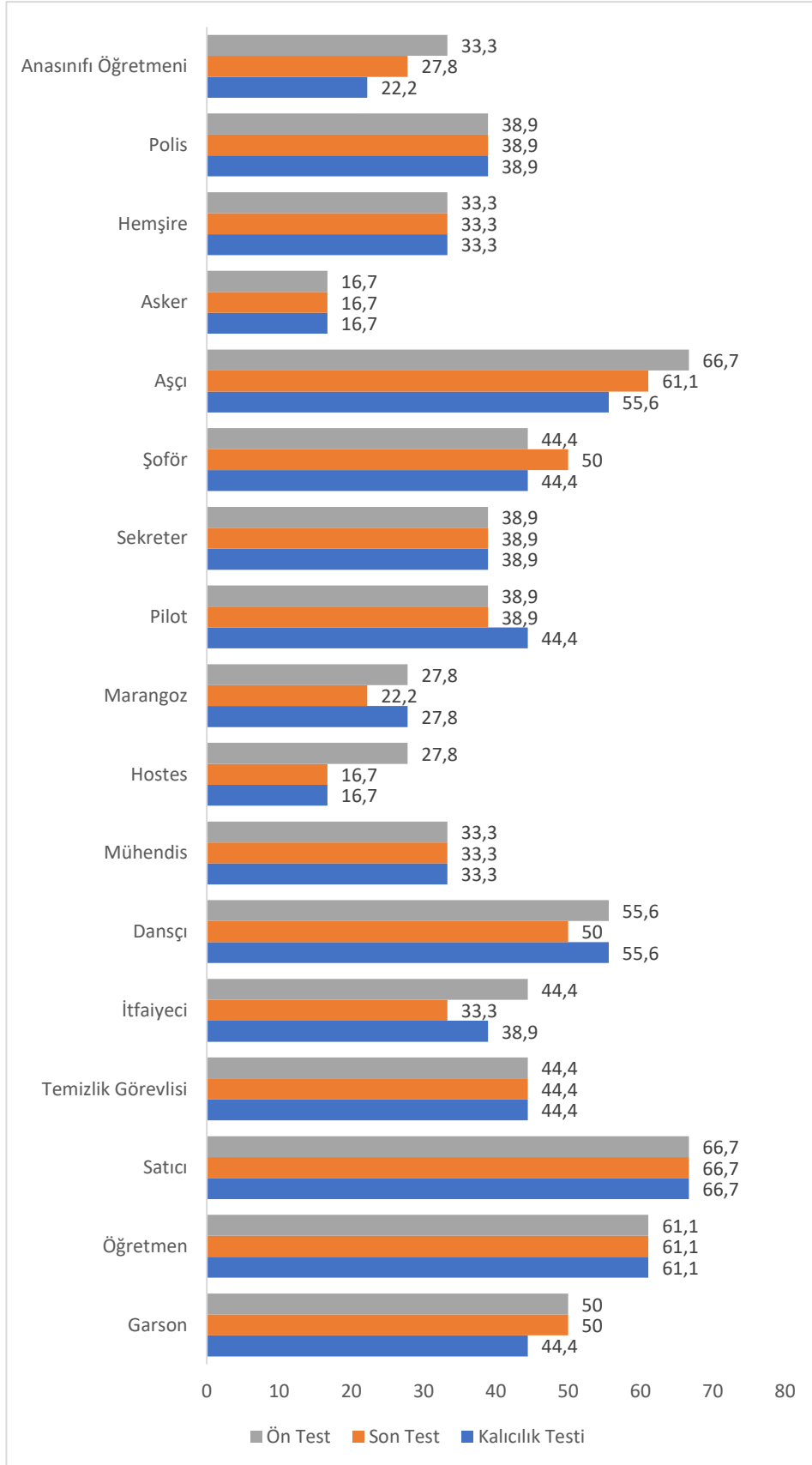
Şekil 20. Deney Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Diğer taraftan, kalıcılık testinde kontrol grubuna bakıldığında 10 maddede (Polis, Hemşire, Asker, Sekreter, Pilot, Hostes, Mühendis, Temizlik Görevlisi, Satıcı, Öğretmen) eşitlikçi cevaplarının ön test, son test ve kalıcılık testinde aynı değerlerde kaldıkları görülmektedir. Kalıcılık testinde 3 madde (Marangoz, Dansçı, İtfaiyeci) için verilen cevaplarda bir artış; 4 maddede ise (Anasınıfı Öğretmeni, Aşçı, Şoför, Garson) bir düşüş izlenmektedir. Buna göre, kontrol grubu son testte "Marangoz" maddesi eşitlikçi cevap oranı %22,2 iken, kalıcılık testinde %27,8'e; 'Dansçı' maddesi son testte %50,0 iken, kalıcılık testinde %55,6'ya; 'İtfaiyeci' maddesi son testte %33,3 iken, kalıcılık testinde %38,9'a yükselirken; 'Anasınıfı öğretmeni' maddesi son testte %27,8 iken, kalıcılık testinde %22,2'ye; 'Aşçı' maddesi son testte %61,1 iken, kalıcılık testinde %55,6'ya; "Şoför" maddesi son testte %50,0 iken, kalıcılık testinde %44,4'e; 'Garson' maddesi son testte %50,0 iken, kalıcılık testinde %44,4' düşmüştür.

Şekil 21 kontrol grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

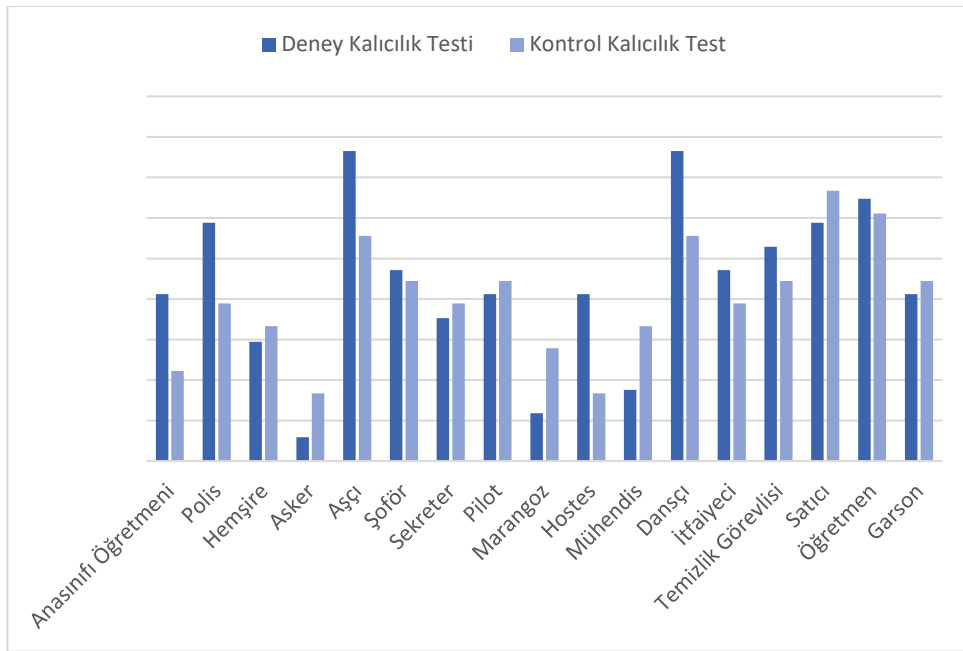
Şekil 21. Kontrol Grubu Çocukların Görevler Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Kalıcılık testi puanlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında, Meslekler alt boyundaki 9 maddede (Anasınıfı Öğretmeni, Polis, Aşçı, Şoför, Hostes, Dansçı, İtfaiyeci, Temizlik Görevlisi, Öğretmen) deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu; buna karşılık 8 maddede (Hemşire, Asker, Sekreter, Pilot, Marangoz, Mühendis, Satıcı, Garson) kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 22 deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testinde meslekler maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 22. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Meslekler Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 19'da deney ve kontrol grubu çocukların kalıcılık testlerinde Oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyuncaklar Maddelerine Kalıcılık Testlerinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

OYUNCAKLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Kalıcılık Testi		Kalıcılık Testi	
	f	%	f	%
<i>Pelüş Oyuncaklar</i>	14	82.4	13	72.2
<i>Araba</i>	7	41.2	4	22.2
<i>Kamyon</i>	5	29.4	2	11.1
<i>İp</i>	9	52.9	11	61.1
<i>Bisiklet</i>	15	88.2		83.3
<i>Evcilik Oyuncakları</i>	6	35.3	7	38.9
<i>Tamir Aletleri</i>	4	23.5	1	5.6
<i>Robot</i>	8	47.1	10	55.6
<i>Bebek</i>	2	11.8	3	16.7
<i>Oyuncak Askerler</i>	1	5.9	1	5.6

*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca ‘Kadın ve Erkek’ şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

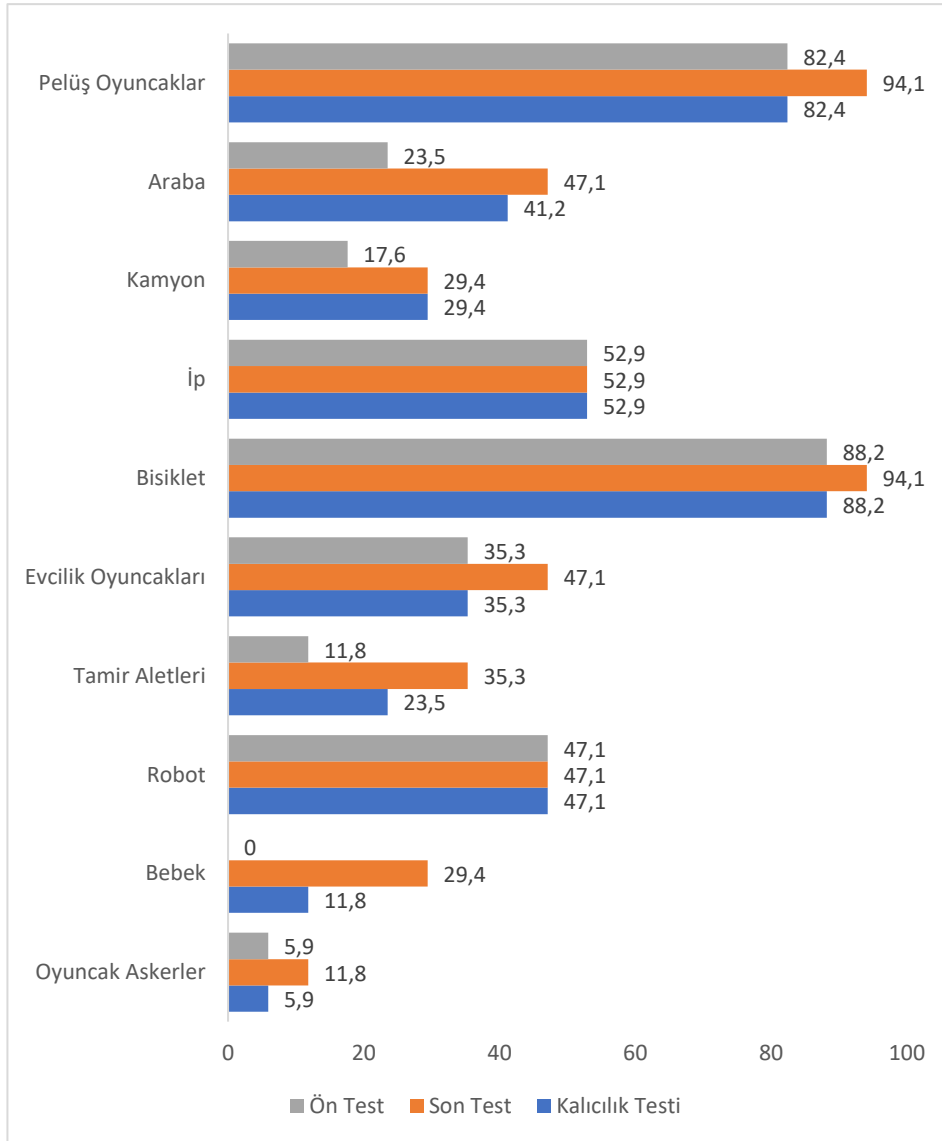
Kalıcılık testinde deney grubu Oyuncaklar maddelerinin 2’sinde (Kamyon ve Robot) ön teste göre son testte yükselmiş olan eşitlikçi cevaplarının oranını korumuştur. Diğer taraftan Oyuncaklar maddelerinin 6’sında (Pelüş Oyuncaklar, Araba, Bisiklet, Evcilik Oyuncakları, Tamir Aletleri, Bebek) son teste oranla bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna göre; deney grubu son testte ‘Araba’ maddesi eşitlikçi cevap oranı %47,1 iken, kalıcılık testinde %41,2’ye; ‘Pelüş Oyuncaklar’ maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %94,1 iken, kalıcılık testinde %82,4’e; ‘Bisiklet’ maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %94,1 iken, kalıcılık testinde %88,2’ye; ‘Tamir Aletleri’ maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte

%35,3 iken, kalıcılık testinde %23,5'e; 'Evcilik Oyuncakları' maddesinin eşitlikçi cevap oranı %47,1 iken, kalıcılık testinde %35,3'e; 'Bebek' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %29,4 iken, kalıcılık testinde %11,8'e düşmüştür.

Deney grubunda, kalıcılık testinde eşitlikçi cevapları oranında düşüş gösteren maddelerin 3'ü (Araba, Tamir Aletleri ve Bebek) ön teste göre yüksek oranlarda kalırken, 3'ü (Pelüş Oyuncaklar, Bisiklet, Evcilik Oyuncakları ve Oyuncak Askerler) ön testteki oranlarına geri dönmüştür. 'İp' ve 'Robot' maddeleri ise ön test, son test ve kalıcılık testinde aynı değerde kalmıştır.

Şekil 23 deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 23. Deney Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları

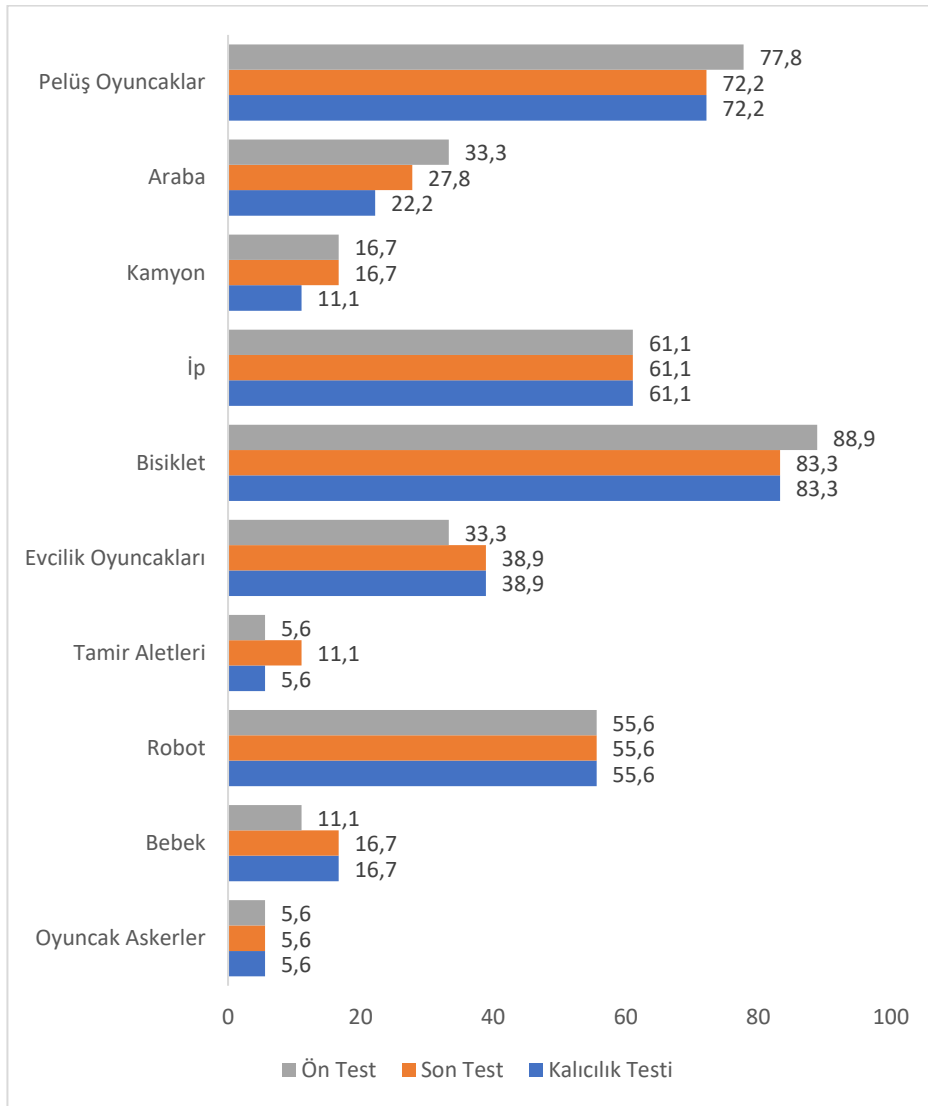


Diğer taraftan, kontrol grubunun kalıcılık testine bakıldığında Oyuncaklar maddelerinin 3'ünde (İp, Robot, Oyuncak Askerler) eşitlikçi cevaplarının ön test, son test ve kalıcılık testinde aynı değerlerde kaldıkları görülmektedir. Kontrol grubu kalıcılık testinde 4 madde (Pelüş Oyuncaklar, Bisiklet, Evcilik Oyuncakları, Bebek) son test ile aynı değerde kalmakta iken, 3 maddede (Araba, Kamyon, Tamir Aletleri) son teste göre düşüş görülmektedir. Buna göre, 'Araba' maddesi eşitlikçi cevap oranının son testte %27,8 iken, kalıcılık testinde %22,2'ye; 'Kamyon' maddesi son testte %16,7 iken, kalıcılık testinde %11,1'e; 'Tamir aletleri' maddesi son testte %11,1 iken, kalıcılık testinde %5,6'ya düştüğü

görülmektedir. Kontrol grubu kalıcılık testinde değeri yükselen herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Şekil 24 kontrol grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 24. Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları

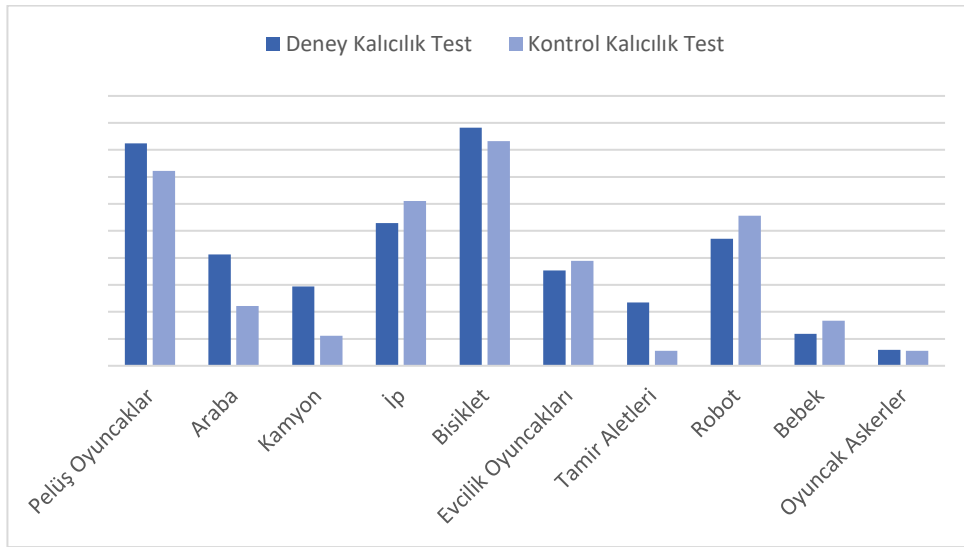


Kalıcılık testi puanlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında, Oyuncaklar alt boyundaki 6 maddede (Pelüş Oyuncaklar, Araba, Kamyon, Bisiklet, Tamir Aletleri, Oyuncak Askerler) deney grubunun eşitlikçi

cevaplarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu; buna karşılık 4 maddede (İp, Evcilik Oyuncakları, Robot, Bebek) kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 25 deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testinde oyuncaklar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 25. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyuncaklar Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Tablo 20'de deney ve kontrol grubu çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde Oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi (Kadın ve Erkek) cevapların frekans ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracının Oyunlar Maddelerine Kalıcılık Testinde Verdikleri Kadın ve Erkek Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

OYUNLAR	Deney Grubu (N=17)		Kontrol Grubu (N=18)	
	Kalıcılık Testi		Kalıcılık Testi	
	f	%	f	%
<i>Sek Sek</i>	15	88.2	12	66.7
<i>İp Atlamak</i>	9	52.9	8	44.4
Salıncakta Sallanmak	16	94.1		100.0
Misket	13	76.5	15	83.3
<i>Boks</i>	10	58.8	10	55.6
<i>Basketbol</i>	10	58.8	10	55.6
<i>Satranç</i>	15	88.2	15	83.3

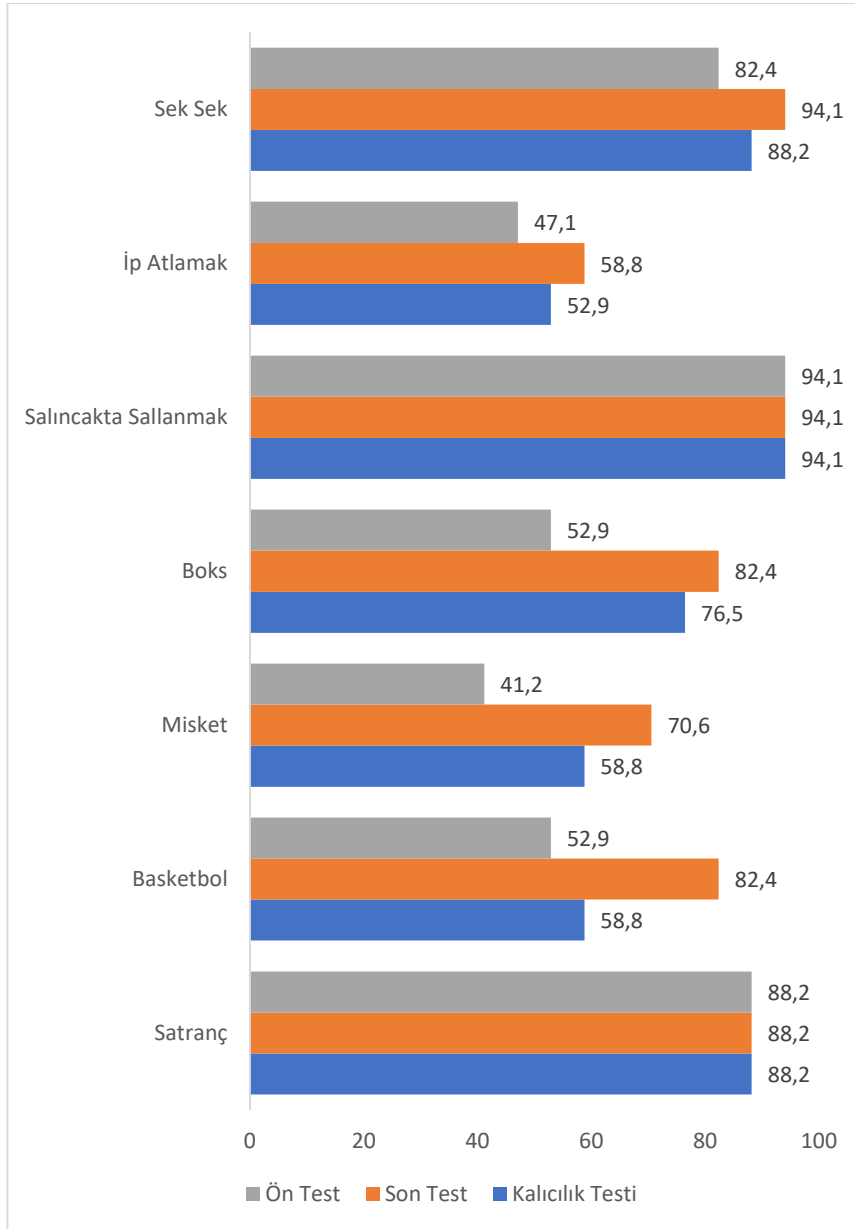
*Tablodaki frekans ve yüzdeler çocukların ilgili maddelere verdikleri cevapların yalnızca 'Kadın ve Erkek' şeklindeki doğru ve eşitlikçi olanlarına ait frekans ve yüzdelerdir.

Kalıcılık testinde deney grubu Oyunlar maddelerinin 5'inde (Sek Sek, İp Atlamak, Misket, Boks, Basketbol) ön teste göre son teste yükselmiş olan eşitlikçi cevaplarının değerlerinde bir düşüş görülmektedir. Buna göre, deney grubunun son testte 'Sek sek' maddesi için eşitlikçi cevap oranı %94,1 iken, kalıcılık testinde %88,2'ye; 'İp Atlama' maddesi için eşitlikçi cevap oranı son testte %58,8 iken, kalıcılık testinde %52,9'a; 'Misket' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %82,4 iken, kalıcılık testinde %76,5'e; 'Boks' maddesinin eşitlikçi cevap oranı son testte %70,6 iken, kalıcılık testinde %58,8'e; 'Basketbol' maddesinin eşitlikçi cevap oranı %82,4 iken, kalıcılık testinde %58,8'e düşmüştür. Deney grubunda, eşitlikçi cevapları oranında düşüş gösteren maddelerin tamamı ön teste göre yüksek değerlerde kalmıştır. Oyunlar maddelerinin iki tanesi ise deney

grubu ön test, son test ve kalıcılık testinde aynı değerleri korumuş ve süreç boyunca hiç değişim göstermemiştir.

Şekil 26 deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

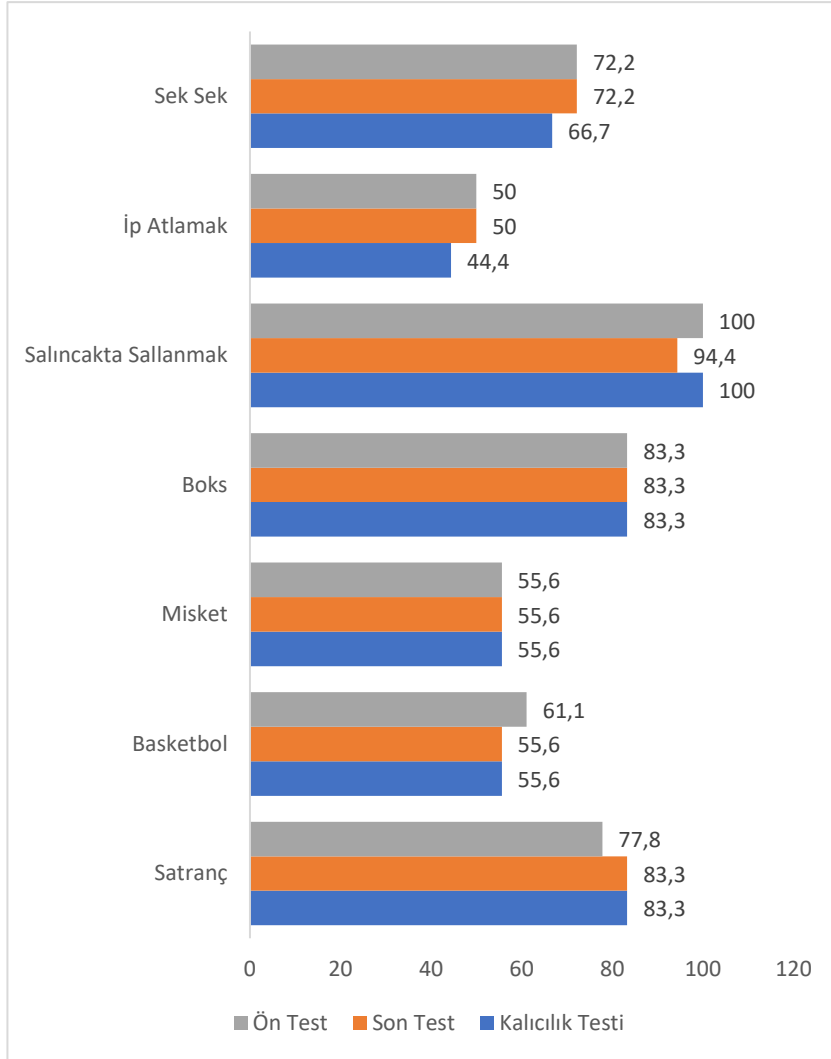
Şekil 26. Deney Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Diğer taraftan, Oyunlar maddeler için kontrol grubunun kalıcılık testine bakıldığında 2 maddede (Misket ve Boks) eşitlikçi cevaplarının ön test, son test ve kalıcılık testinde aynı değerlerde kaldıkları görülmektedir. Kontrol grubu kalıcılık testinde 2 madde (Basketbol ve Boks) Pelüş son test ile aynı değerde kalırken, 2 maddede (Sek Sek, İp Atlamak ve Salıncakta Sallanmak) son teste göre düşüş görülmektedir. Buna göre, 'Sek sek' maddesi eşitlikçi cevap oranını son testte %72,2 iken, kalıcılık testinde %66,7'ye; 'İp atlamak' maddesi son testte %50,0 iken, kalıcılık testinde %44,4'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubu kalıcılık testinde 1 maddenin (Salıncakta sallanmak) ise yükselmekte, son testte %94,4 iken, kalıcılık testinde %100,0'e çıkmaktadır. Kontrol grubu kalıcılık testinde eşitlikçi cevabında düşüş gösteren maddeler kontrol grubu ön testin de altındaki değerlere inmiş, değeri yükselen madde ise ön test ile aynı değere yeniden ulaşmıştır.

Şekil 27 kontrol grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

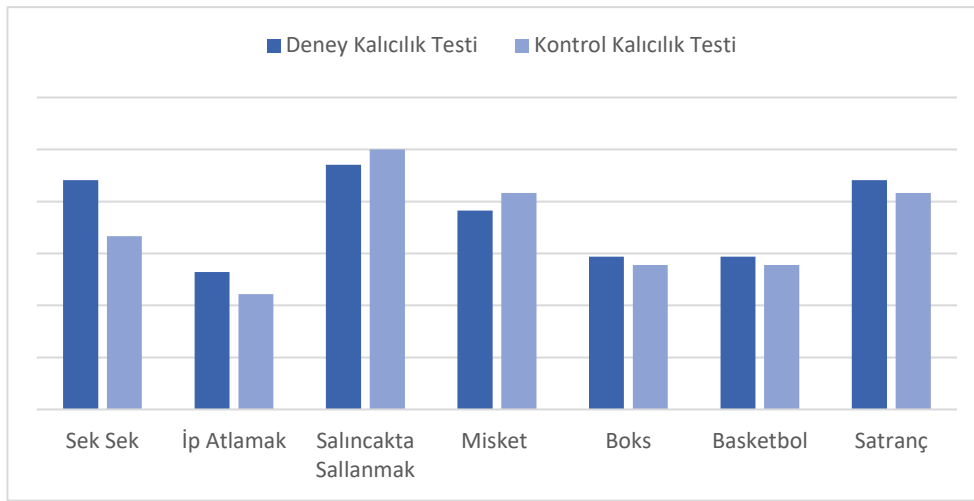
Şekil 27. Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Kalıcılık testi puanlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi cevapları karşılaştırıldığında, Oyunlar alt boyundaki 5 maddede (Sek Sek, İp Atlamak, Boks, Basketbol, Satranç) deney grubunun eşitlikçi cevaplarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu; buna karşılık 2 maddede (Salıncakta Sallanmak ve Misket) kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarının deney grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 28 deney ve kontrol grubundaki çocukların kalıcılık testinde oyunlar maddelerine verdikleri eşitlikçi cevapların oranlarını grafiksel olarak göstermektedir.

Şekil 28. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Oyunlar Maddeleri Kalıcılık Testi Eşitlikçi (Kadın ve Erkek) Cevapları



Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'na göre, deney ve kontrol grubu çocukların Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testleri'nde edinilen ve Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20'de sunulan verileri bir bütün olarak ele aldığımızda:

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların, en kalıp yargılı oldukları alt boyut Görevler alt boyutudur. Meslekler ve Oyuncaklar alt boyutlarında kalıp yargılı oldukları meslek ve oyuncaklar olduğu gibi, her iki cinsiyete ait kabul gören meslek ve oyuncaklara da rastlanmaktadır. Oyunlar alt boyutu ise hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların en az kalıp yargılı oldukları alanı göstermektedir.

4 alt boyuttaki 43 maddede deney ve kontrol grubunun ön testlerdeki cevaplarını karşılaştığımızda, deney grubundaki çocukların farklı alt boyutlardan 13 maddeye kontrol grubuna göre daha yüksek 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevap verdiği, buna karşılık kontrol grubunun ise 30 maddeye deney grubuna göre daha yüksek düzeylerde 'kadın ve erkek' cevabı verdiği görülmektedir. Buna göre, ön testlerde deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla kalıp yargı sahibi olduğu görülmektedir.

4 alt boyuttaki 43 maddede deney ve kontrol grubunun ön test ve son testlerdeki cevaplarını karşılaştırmalı olarak bir arada ele aldığımızda, deney grubundaki çocukların

farklı alt boyutlardan 37 maddede 'kadın ve erkek' şeklindeki eşitlikçi cevaplarının belirli bir artış gösterdiği, 5 maddede ön test sonuçlarında hiçbir değişim olmadığı, 1 maddede ise düşüş olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık kontrol grubunun son testte, 9 maddede 'kadın ve erkek' cevaplarında bir artış olduğu, 20 maddenin ön testle aynı şekilde korunduğu, 14 maddede ise düşüş yaşandığı görülmektedir. Buna göre, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunun son testlerde olumlu yönde anlamlı bir değişim gösterdiği ve deney grubunda yer alan çocukların deneysel süreçten olumlu yönde etkilendiği söylenebilmektedir.

4 alt boyuttaki 43 maddede deney ve kontrol grubunun kalıcılık testlerindeki cevapları bir arada değerlendirdiğimizde, deney grubundaki çocukların farklı alt boyutlardan 14 maddede son testteki 'kadın ve erkek' şeklindeki eşitlikçi cevaplarını koruduğu, 29 maddede ise son teste göre eşitlikçi cevaplarda bir düşüş gözlemlenmektedir. Deney grubunda eşitlikçi cevapların sayısında düşüş gözlemlenen maddelerden 20'si ön testteki eşitlikçi cevapların üzerinde kalmış, 8'i ön testteki oranlarına geri dönmüş, 1 maddede (mühendislik) ise ön testin de altında bir eşitlikçi cevap alınmıştır. Kontrol grubunda ise, 12 maddede 'kadın ve erkek' cevaplarında düşüş yaşanmış, 8 maddede eşitlikçi cevapların oranı artmış, 23 maddede 'kadın ve erkek' cevapları ise son test ile aynı kalmıştır. Buna göre, deney grubunun kalıcılık testlerinde hafif bir düşüş yaşansa da genel görünüm itibarıyla kendi ön testlerinden daha yüksek düzeyde 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdikleri görülmektedir. Kontrol grubunda ise kalıp yargılardaki değişim örüntüleri ön test ve son testleri arasındakine benzer kendi içerisinde hafif değişimler gösteren bir seyir izlemektedir.

Resimli Öykü Kitaplarının Annelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ile deney ve kontrol grubu çocukların annelerinin ön test, son test ve kalıcılık testlerinde verdikleri cevaplar araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiş, analizlerin sonuçları tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Resimli Öykü Kitaplarının Annelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Ön Test Bulguları. Tablo 21 deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin ön test bulgularını göstermektedir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	32,82	5,90	18,24	310,00	149,00	,894
	Kontrol	18	32,22	7,84	17,78	320,00		
<i>Kadın Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	20,29	6,68	15,59	265,00	112,00	,175
	Kontrol	18	24,56	9,13	20,28	365,00		
<i>Evlilikte Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	26,94	9,58	17,32	294,50	141,50	,703
	Kontrol	18	28,11	10,21	18,64	335,50		
<i>Geleneksel Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	20,06	9,27	15,62	265,60	112,50	,180
	Kontrol	18	23,22	9,36	20,25	364,50		
<i>Erkek Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	19,94	7,30	18,76	319,00	140,00	,666
	Kontrol	18	19,89	6,75	17,28	311,00		
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geneli</i>	Deney	17	120,06	37,01	16,94	288,00	135,00	,552
	Kontrol	18	128,00	41,85	19,00	342,00		

*p<,05

Tablo 21 deney grubunda ve kontrol grubundaki annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 21'e göre, deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin alt faktörleri ve geneline dair ön test puanları ile kontrol grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline dair ön test puanları arasında U testi sonuçları incelendiğinde $p>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Deneysel sürece başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin ön test puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının birbirine denk olduğu tespit edilmiştir.

Aynı zamanda, Tablo 21 ön testlerde, deney grubu annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği genel toplam puan ortalamasının 120,06, kontrol grubu annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin genel toplam puan ortalamasının 128,00 olduğunu bize göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği toplam puan ortalaması 95,0'in üzerinde olduğu için örneklemin hem deney hem de kontrol grubu örnekleminin Eşitlikçi Cinsiyet Rolü Tutumlarına sahip olduğu söylenebilmektedir (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011).

Resimli Öykü Kitaplarının Annelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Son Test Bulguları. Tablo 22 deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin son test bulgularını göstermektedir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	33,18	5,84	19,26	327,50	131,50	,475
	Kontrol	18	31,39	7,93	16,81	302,50		
<i>Kadın Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	21,53	8,46	16,15	274,50	121,50	,297
	Kontrol	18	24,89	9,32	19,75	355,50		
<i>Evlilikte Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	27,12	10,10	17,53	298,00	145,00	,791
	Kontrol	18	28,33	10,35	18,44	332,00		
<i>Geleneksel Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	20,88	9,57	16,38	278,50	125,50	,363
	Kontrol	18	23,44	9,67	19,53	351,50		
<i>Erkek Cinsiyet Rolü</i>	Deney	17	19,82	7,21	18,59	316,00	143,00	,740
	Kontrol	18	19,72	6,94	17,44	314,00		
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Genel</i>	Deney	17	122,53	39,53	17,76	302,00	149,00	,895
	Kontrol	18	127,78	42,93	18,22	328,00		

*p<,05

Tablo 22 deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline dair son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin son test puanları ile kontrol grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin son test puanları arasında U testi sonuçları incelendiğinde p>,05'e göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Deneyisel süreç sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin son test puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının birbirine denk olduğu görülmektedir.

Buna göre, deneysel süreçten ve bu süreçte çocuklarına okudukları resimli öykü kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rolleri temsillerinden deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının etkilenmediği tespit edilmiştir.

Tablo 23 deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 23

Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	17	32,82	5,90	7,13	28,50	-1,26	,210
	Son Test	17	33,18	5,84	6,94	62,50		
<i>Kadın Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	17	20,29	6,68	3,50	7,00	-2,11	,035*
	Son Test	17	21,53	8,46	6,00	48,00		
<i>Evlilikte Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	17	26,94	9,58	6,40	32,00	-0,57	,571
	Son Test	17	27,12	10,10	6,57	46,00		
<i>Geleneksel Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	17	20,06	9,27	5,00	15,00	-2,18	,029*
	Son Test	17	20,88	9,57	7,60	76,00		
<i>Erkek Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	17	19,94	7,30	5,29	37,00	-0,37	,710
	Son Test	17	19,82	7,21	7,25	29,00		
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geneli</i>	Ön Test	17	120,06	37,01	6,30	31,50	-1,89	,058
	Son Test	17	122,53	39,53	9,50	104,50		

*p<,05

Tablo 23 deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin alt boyutları ve genel ortalamasına ilişkin ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermektedir. Buna göre, eşitlikçi cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü, erkek cinsiyet rolü ve toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin genelinde deney grubunda bulunan annelerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Diğer taraftan kadın cinsiyet rolü alt boyutunda deney grubunda bulunan annelerin ön test puanlarına ait sıra ortalamaları (3,50) ile son test puanlarına ait sıra ortalamaları (6,00) arasında $Z=-2,11$, $p=,035<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, son test puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre, örneklemin deney grubunda yer alan annelerin deneysel süreçte toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğine göre genel ortalamalarında anlamlı bir değişiklik olmamışken, kadın cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının güçlendiği tespit edilmiştir.

Yanı sıra, geleneksel cinsiyet rolü alt faktöründe deney grubunda bulunan annelerin ön test puanlarına ait sıra ortalamaları (5,00) ile son test puanlarına ait sıra ortalamaları (7,60) arasında $Z=-2,18$, $p=,029<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu dikkati çekmektedir. Bu anlamlı farklılık, son test puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre, örneklemin deney grubunda yer alan annelerin deneysel süreçte toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğine göre genel ortalamalarında anlamlı bir değişiklik olmamışken, kadın cinsiyet rolü ile birlikte geleneksel cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının güçlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 24 deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 24

Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	18	32,22	7,84	7,33	66,00	-2,15	,032*
	Son Test	18	31,39	7,93	4,00	12,00		
<i>Kadın Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	18	24,56	9,13	5,50	27,50	-1,33	,184
	Son Test	18	24,89	9,32	7,94	63,50		
<i>Evlilikte Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	18	28,11	10,21	5,50	16,50	-1,27	,206
	Son Test	18	28,33	10,35	5,50	38,50		
<i>Geleneksel Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	18	23,22	9,36	5,33	32,00	-0,57	,570
	Son Test	18	23,44	9,67	7,67	46,00		
<i>Erkek Cinsiyet Rolü</i>	Ön Test	18	19,89	6,75	4,75	19,00	-0,88	,380
	Son Test	18	19,72	6,94	3,00	9,00		
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geneli</i>	Ön Test	18	128,00	41,85	7,30	73,00	-0,26	,795
	Son Test	18	127,78	42,93	10,50	63,00		

*p<,05

Tablo 24 kontrol grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Buna göre, kadın cinsiyet rolü, evlilikte cinsiyet rolü, geleneksel cinsiyet rolü, erkek cinsiyet rolü ve toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin genelinde kontrol grubunda bulunan annelerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan, eşitlikçi cinsiyet rolü alt faktöründe kontrol grubunda bulunan annelerin ön test puanlarına ait sıra ortalamaları (7,33) ile son test puanlarına ait sıra ortalamaları (4,00) arasında $Z=-2,15$, $p=,032<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, son test puanlarına ait sıra ortalamalarının daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, örneklemin kontrol grubunda yer alan annelerin deneysel süreçte toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğine göre genel ortalamalarında anlamlı bir değişiklik olmamışken, eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarının zayıfladığı tespit edilmiştir.

Resimli Öykü Kitaplarının Annelerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Kalıcılık Testi Bulguları. Tablo 25 deney grubundaki çocukların annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 25

Deney Grubundaki Çocukların Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<i>Eşitlikçi Cinsiyet Rolü</i>	Son Test	17	33,18	5,84	3,75	15,00	-1,00	,317
	Kalıcılık	17	33,00	5,71	3,00	6,00		
<i>Kadın Cinsiyet Rolü</i>	Son Test	17	21,53	8,46	3,50	10,50	0,00	1,00
	Kalıcılık	17	21,53	8,32	3,50	10,50		
<i>Evlilikte Cinsiyet Rolü</i>	Son Test	17	27,12	10,10	3,50	10,50	0,00	1,00
	Kalıcılık	17	27,12	10,02	3,50	10,50		
<i>Geleneksel Cinsiyet Rolü</i>	Son Test	17	20,88	9,57	5,50	38,50	-0,54	,593
	Kalıcılık	17	20,82	9,72	6,88	27,50		
<i>Erkek Cinsiyet Rolü</i>	Son Test	17	19,82	7,21	4,30	21,50	-0,51	,608
	Kalıcılık	17	19,71	6,89	4,83	14,50		
<i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geneli</i>	Son Test	17	122,53	39,53	7,72	69,50	-0,55	,586
	Kalıcılık	17	122,18	39,02	8,42	50,50		

*p<,05

Tablo 25 deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermektedir. Deney grubunda bulunan annelerin toplumsal cinsiyet rollerini tutum ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında U testi sonuçları incelendiğinde p>,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Uygulama sürecinden sonra deney grubunda bulunan annelerin son test puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ile kalıcılık testi puanlarına ait sıra ortalamalarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Buna göre, kalıcılık testinde annelerin

toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğine göre genel tutum ortalamalarında ve alt boyutlardaki tutumlarında herhangi bir değişim yaşanmamıştır.

Yorumlar ve Tartışma

Pandemi döneminde yapılan bu çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren örneklemin deney ve kontrol grubu katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin Tablo 7 ve Tablo 8'de yer alan bulguları bütünlüklü olarak ele aldığımızda örneklemin profiline dair genel bir tablo ortaya konulabilmektedir.

Örnekleimde yer alan çocukların deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunda yer alanların %66,7'sini kız çocukları oluşturmaktadır, örneklem ağırlıklı olarak kız çocukları ile annelerinden meydana gelmektedir.

Örneklemin, deney grubunda yer alan çocukların %64,6'sı, kontrol grubunun %77,8'i İstanbul doğumlu çocuklardan oluşmaktadır, ancak deney grubu içinde İstanbul dışında 7 farklı ilde, kontrol grubu içinde ise İstanbul dışında 5 farklı ilde doğumlu olup erken çocukluk döneminde aileleriyle birlikte İstanbul'a göç etmiş çocuklar da örnekleimde yer almıştır.

Örneklemin deney grubundaki çocukların %41,2'si, kontrol grubunda bulunan çocukların %50,0'si hiç okul öncesi eğitimi almamıştır. 12 aydan daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların oranı deney grubunda %29,4; kontrol grubunda ise %22,2'dir. Deney grubundaki çocukların yarıya yakını, kontrol grubundaki çocukların ise yarısının okul öncesi eğitimi ile tanışmadığı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların da oldukça kısa süreli eğitim alma imkanları olduğu görülmektedir.

Örneklemin deney grubunda yer alan çocukların %41,2'si tek çocuk, kontrol grubunda yer alan çocukların %22,2'si tek çocuktur yani örnekleimde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların büyük kısmını 2 veya 3 kardeşi olan çocuklar oluşturmaktadır. Yani sıra, örneklemin deney grubunda yer alan çocukların %47,1'i, kontrol grubunun %44,4'ünü ilk çocuklar oluşturmaktadır, yani örneklemin deney ve kontrol grubundaki çocukların büyük kısmının kendilerinden büyük ağabey ve/veya ablaları vardır.

Tamamı annesi hayatta olan çocuklardan teşekkül eden örneklemede babası hayatta olmayan çocuklar yalnızca deney grubunun %5,9'unu oluşturmaktadır. Yanı sıra, deney grubundaki çocukların ailelerinin %82,4'ü, kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %77,8'i çekirdek ailelerden müteşekkildir. Deney grubunun %76,5'i, kontrol grubun %83,3'ünde anne ve babalar evli ve birlikte yaşamaktadırlar.

Sosyo-ekonomik düzeyleri, aile yapıları, anne- babanın hayatta olma durumları ve anne babaların medeni durumları birlikte ele alındığında hem deney hem de kontrol grubu örneklemini oluşturan çocukların ailelerinin büyük kısmının anne babanın evli ve birlikte olduğu, çekirdek yapıdaki düşük sosyo-ekonomik statülü ailelere işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda örneklemedeki çocukların önemli bir kısmı için yakın ilişkide oldukları yetişkinler kendi anne ve babalarıdır, dolayısıyla çocukların kadın, erkek, anne ve baba rol modellerini de kendi anne ve babaları teşkil etmektedir.

Örneklemin deney grubundaki çocukların babalarının %88,2'si, kontrol grubundaki çocukların babalarının %94,4'ü bir meslekle meşguldür. Öte taraftan deney grubunda yer alan çocukların annelerinin %88,2'si, kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %94,4'ü ev işleri dışında ücretli bir başka işte çalışmamaktadır. Bu çerçevede hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ailelerinin oldukça önemli bir kısmının yalnızca erkeğin iş hayatında yer aldığı, kadının ise ev ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukları üstlenmiş olduğu hayli geleneksel biçimde cinsiyete dayalı iş bölümünü uygulayan bir yapıda olduğu görülmektedir.

Buna ek olarak, örneklemedeki çocukların deney grubunda %88,2'sine, kontrol grubunda %94,4'üne bakım veren kişi anneleridir. Diğer bakım verenler ise deney grubunda anne ve anneanne; kontrol grubunda ise anne ve hala şeklindedir, babanın bakım verdiği ya da anneye birlikte çocuğun bakımını paylaştığı hiçbir aile örneklemede yer almamaktadır. Bu yönüyle de çocukların içinde yaşadıkları ailelerin tamamının çocuğa bakım verme görevini anne ya da aileden bir kadının sorumluluğunda addeden, çocuk bakımı konusunda

cinsiyete dayalı iş bölümünü görev dağılımını benimsemiş bir yapıda olduğu dikkati çekmektedir.

Dahası, örneklemin deney grubundaki annelerin %58,8'i 20'li yaşlardaki anneler, kontrol grubundaki annelerin %66,7'si 30'lu yaşlardaki annelerden oluşmaktadır. Diğer yandan örneklemin deney grubundaki çocukların babalarının %58,8'ini, kontrol grubundaki çocukların babaların %50'sini 30'lu yaşlardaki babalar oluşturmaktadır. Yanı sıra hem deney hem de kontrol gruplarında, anneler 20'li ve 30'lu yaşlarda yoğunlaşırken, babalar 30'lu ve 40'lu yaşlarda yoğunlaşmaktadır. Bu veriler doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ailelerinin bir kısmının erkeğin yaşının kadının yaşından büyük olduğu yaşa dayalı geleneksel toplumsal cinsiyet hiyerarşisine sahip olduğu görülmektedir.

Buna karşılık, örneklemin deney grubundaki çocukların annelerinin %58,8'i lise ve üzerinde öğrenim düzeyine sahipken, aynı gruptaki çocukların aynı düzey eğitime sahip babalarının oranı %53,3'tür. Buna karşılık kontrol grubu çocukların annelerinin %61,2'si lise ve üzeri eğitim sahibi iken, aynı grupta lise ve üzeri eğitime sahip babaların oranı %38,9'dur. Bu bağlamda erkeğin eşine göre daha yüksek öğrenim düzeyinde olması gerektiği türünden bir geleneksel anlayışın hem deney hem de kontrol grubundaki tüm aileler için geçerli olmadığı tespit edilmiştir.

Bu demografik verilere dayanarak deney ve kontrol grubu çocuk ve ailelerinin önemli bir kısmında çocuk bakımı, cinsiyetlere dayalı iş bölümü, eşler arasındaki yaş farkları, çalışma hayatına dahil olma gibi konularda geleneksel toplumsal cinsiyet anlayışının egemen olduğu söylenebilmektedir. Literatüre göre, kadınların evle ilgili özel alandaki rol ve görevleri, erkeklerin ise ev dışı roller ile sorumlulukları üstlenmesi şeklindeki görev dağılımı toplumdaki en köklü cinsiyetçi yapılanma biçimidir (Günay ve Bener, 2011; 3). Cinsiyeti merkez alan bu tip aile yapıları kadınları ev işleri, çocuk bakımı gibi işlerle özel alanda tutarken, erkeklerin istihdama katılmasını ve evini geçindirmesini teşvik eder (Yüksel-Kaptanoğlu ve Ergöçmen, 2012, 135). Maddi geliri kontrol eden erkeğin egemen rolünde

olduğu, ev işleri ve çocuk bakımını ücretsiz gerçekleştiren kadının ise yönetilen konumunda kabul gördüğü ataerkil aileler olarak tanımlanırlar (Hartmann, 2006: 31).

Öte taraftan, ataerkil ailelerin bir özellikleri de kadınların eğitim haklarından erkekler oranında yararlanmasına izin verilmemesidir. Bu nedenle ataerkil ailelerde kadının öğrenim düzeyi erkeğe göre genellikle daha düşüktür (Tuna Uysal vd, 2019; 199). Bu bağlamda örneklem eğitim konusunda farklı bir görünüm sergilemektedir. Kadın ve erkeğin öğrenim düzeyleri bakımından çalışmanın örnekleminin geleneksel toplumsal cinsiyet anlayışına uymayan profildeki aileleri de kapsadığı söylenebilmektedir.

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan bulgulara dayanarak örneklemdaki çocukların hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ön testlerde en düşük eşitlikçi cevaplar verdikleri Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı alt boyutunun Görevler olduğu görülmektedir. Görevler alt boyutundaki maddelerin neredeyse hepsinin hem deney hem de kontrol grubunun %50'sinden daha düşük oranlarda eşitlikçi cevaplar alamadığını, bu bağlamda, görevler alt boyutunun deneysel süreç öncesinde örneklemdaki çocukların en kalıp yargılı oldukları alanı gösterdiğini söylemek mümkündür.

Görevler alt boyutunda en düşük eşitlikçi cevapları alan bulaşık yıkamak, fatura ödemek gibi biri ev alanına, diğeri kamusal alana ait iki farklı görev, örneklemden yer alan çocukların çoğunluğu tarafından belirli bir cinsiyete ait olarak belirlenmiştir. Benzeri şekilde yemek yapmak, temizlik yapmak, ütü yapmak, tamir tadilat yapmak gibi görevlerin hepsi ev içi alana ait olsa da örneklemden hem deney hem de kontrol grubu çocukların önemli bir bölümü tarafından her iki cinsiyetin yapabileceği nitelikteki işler olarak düşünülmemektedir. Araba kullanmak, çocuk bakmak ve misafirlerle ilgilenmek maddeleri ise ancak kısmen yüksek eşitlikçi cevaplar alan maddeler olarak görünmektedir. Bu bağlamda görevler konusundaki kalıp yargılarını çocukların aile yapıları ile birlikte düşündüğümüzde çocukların kendi ailelerinde gözlemledikleri görev dağılımlarına dayanarak cevaplarını biçimlendirdikleri akla gelmektedir.

Güney (2012) 5-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının ev içindeki ve dışındaki görevleriyle ilgili görüşlerini aldığı çalışmada çocukların oldukça kalıp yargılı düşüncelere sahip olduğunu tespit etmiştir (Akt, Bağçeli Kahraman ve Arabacıoğlu, 2018). Ata Doğan ve arkadaşları (2018) 5 yaş çocukları ile karma yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukların çoğunun önemli düzeyde cinsiyet kalıp yargısına sahip olduğunu ve bu kalıp yargıların bir kısmının evlerindeki toplumsal cinsiyet rolleriyle alakalı bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Benzeri şekilde Özer ve Keser (2020) anaokulu çocuklarıyla annelerin ev içi ve dışı görevlerine dair gerçekleştirdiği çalışmada çocukların annelerin görevleri konusunda geleneksel kalıp yargıları katı biçimde benimsediğini söylemektedirler. Dahası, Şıvgın ve Deniz (2017) toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ölçeğini geliştirip kullandıkları 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalarında çocukların görevlerle ilgili kalıp yargılarının hayli yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan bulgulara dayanarak örneklemdaki çocukların hem deney hem de kontrol grubunun ön testlerde Meslekler alt boyutunda Görevler konusundaki kadar katı biçimde olmasa da çoğu mesleğe örneklemdaki çocuklar tarafından kalıp yargılı şekilde yaklaşıldığı askerlik, marangozluk, hosteslik gibi meslekleri işaret eden maddelerin oldukça kalıp yargılı cevaplar aldığı; aşçı, polis, satıcı, dansçı, öğretmen gibi maddelerde ise eşitlikçi cevapların ciddi oranda yükseldiği görülmektedir. Çocukların meslekler konusundaki cevapları toplumda bu meslekleri uygulayan yetişkin cinsiyet rol modellerini gözleme durumlarına göre şekillenmiş görünmektedir. Bu mesleklerin tamamı cinsiyet kalıp yargıları ile yaklaşılabilir meslekler olsa da bazı mesleklerde farklı cinsiyetlerden uygulayıcılara tanık olmak çocuk açısından daha fazla mümkündür.

Literatürde mesleklerle ilgili cinsiyet kalıp yargılarını inceleyen sınırlı çalışmalardan birinde Vatandaş (2011) Türk toplumunda kadınsı ve erkeksi iş tanımlarının olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya göre, en kadınsı işler temizlik yapma, bakım verme, estetikle ilgili iş ve alanları işaret ederken, erkeksi işlerde yönetme, fiziksel güç kullanma ve

parayı kapsayan işler olarak ayrılmaktadır (Vatandaş 2011; 43). Çalışmanın sonuçları çocukların görevlerle ilgili bulgularını destekler niteliktedir, örneklemin deney ve kontrol grubundaki çocuklar fiziksel güç gerektiren işler ile bakım ve estetiği bir arada sunan meslekleri daha kalıp yargısal biçimde görmektedirler.

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de yer alan bulgulara dayanarak örneklemdaki çocukların hem deney hem de kontrol grubunun ön testlerde Oyuncaklar alt boyutundaki maddelere verdikleri eşitlikçi cevapların örneklemdaki çocukların ölçme aracının işaret ettiği oyuncak çeşitlerinin bir kısmını yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet kalıp yargılı biçimde diğer kısmını ise daha eşitlikçi bir bakış açısıyla değerlendirdiğini, bu yolla ölçme aracının oyuncaklar maddelerinin belirgin biçimde cinsiyetçi ele alınan oyuncaklar ve cinsiyetçi olmayanlar olarak iki ayrı kategoriye bölündüğünü göstermektedir. Ölçme aracının maddelerinden pelüş oyuncaklar, ip, bisiklet gibi bir grup oyuncak örneklemdaki çocukların önemli bir kısmı tarafından her iki cinsiyetin de oynayabileceği oyuncaklar olarak oldukça yüksek eşitlikçi puanlar almışlardır. Diğer yandan, ölçme aracında yer alan bebek, oyuncak asker, tamir aletleri gibi bir başka bir oyuncak grubu ise örneklemdaki çocuklar tarafından oldukça kalıp yargılı ele alınan ve örneklemi oluşturan çocukların önemli bir kısmı tarafından eşitlikçi cevaplar alamayan oyuncaklar olmuştur.

Şıvgın ve Deniz (2017) çalışmalarında çocukların oyuncaklarla ilgili kalıpyargılarının değiştirilebilir olduğunu gözlemlemişlerdir. Jadva, Hines ve Golombok (2010) kız ve erkek çocukların, oyuncak tercihlerinin yaşa göre değişim gösterdiğini söylemektedir. Buna göre, çocukların yaşı büyüdükçe daha cinsiyetçi bir yaklaşımla oyuncaklar seçmektedirler. Raag ve Rackliff (1998), oyuncak tercihlerinde çocukların sosyal çevrelerinin geri bildirimlerinin etkili olduğunu ve bu geri bildirimlerin kaygısıyla çocukların tercihlerini sınırlandırdıklarını fark etmişlerdir. Alexander (2003) ise çalışmasında çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyete dayalı farklılıkların sosyal öğrenmeyle alakalı olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’deki bulgulara göre, ön testlerde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların en yüksek eşitlikçi cevaplar verdikleri alt boyutun

Oyunlar olduğu görülmektedir. Oyunlar alt boyutundaki maddelerin hemen hepsinin hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcıların yarısından fazlasından eşitlikçi cevaplar aldığı görülmektedir. Bu yönüyle, oyunlar örneklemdaki çocukların en az kalıp yargılı oldukları konuya işaret etmektedir. Sek sek, salıncakta sallanmak, satranç gibi oyunlar oldukça yüksek eşitlikçi değerler alırken, ip atlamak, misket, boks ve basketbol gibi oyunlar çok yüksek değerlerde olmasa da örneklemin en az yarısı tarafından eşitlikçi cevaplar almıştır. Görevler ve meslekler alt boyutunda artan, oyuncaklar ve oyunlar konusunda gitgide azalan kalıp yargıların varlığı, çocukların 'yetişkinlerin dünyasına ait işlerde' daha fazla toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Hartman'a (2006) göre çocuklar cinsiyet hiyerarşisini ailede öğrenmeye başlarlar ve bunu diğer sosyal yapılardan edindikleri bilgiler ile geliştirirler. Orçan ve Kar (2011) çocuğun cinsiyetini algılamasını 'maruz kalma'dan bahsederler, çocuklar cinsiyetlerle ilgili çevrelerindeki düşünce, tutum, davranış ve inançlara, rol modellere, onaylanma ve onaylanmama durumlarına maruz kalma sonucu cinsiyetlere ilişkin değerlerini inşa ederler.

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan bulgulara dayanarak Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın Görevler, Meslekler, Oyuncaklar ve Oyunlar şeklindeki 4 alt boyutunda yer alan 43 maddeye örneklemin deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön testlerde vermiş oldukları eşitlikçi cevapları bir bütün olarak ele aldığımız zaman deney grubunda yer alan çocuklar farklı alt boyutlardan toplam 13 maddeye kontrol grubuna oranla daha yüksek eşitlikçi cevaplar vermiştir, kontrol grubu ise diğer 30 maddede deney grubundan daha yüksek oranda eşitlikçi cevaplara sahiptir. Deney grubunun yüksek eşitlikçi cevaplar vermiş olduğu 9 maddede deney grubu ile kontrol grubunun cevapları arasındaki fark %10'un altındadır, sadece 4 maddede (çocuk bakmak, polis, sek sek, satranç) deney grubunun kontrol grubuna göre %10-15 arasında daha yüksek eşitlikçi cevaplar verdiği görülmektedir. Kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek eşitlikçi cevap verdiği 30 maddenin 22'sinde deney ve kontrol grubu arasındaki fark %10'un altında iken, 3 maddede (tamir tadilat yapmak, asker, bebek) %10-15 arasında, 3 maddede (fatura

ödemek, marangoz ve boks) %15-20 arasında iken, 1 maddede (araba kullanmak) %20'lerde, 1 maddede (misket) ise %30'larda bir farkın olduğu görülmektedir.

Bu verilere dayanarak, ön testlerde örneklemin hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların toplumsal cinsiyetler bakımından önemli düzeylerde kalıp yargılara sahip oldukları, ancak ölçme aracının dört alt boyutunda da kontrol grubundaki çocukların eşitlikçi puanlarının deney grubundaki çocuklardan biraz daha düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Buna karşılık, Tablo 21'de Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği aracılığıyla edinilen, örneklemin deney ve kontrol grubu annelerinin ön testlerine ilişkin bulgular her iki gruptaki anneler arasında ölçeğin genel puan ortalaması ve alt boyutlarında toplumsal cinsiyet rolleri tutumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını, bu bağlamda deney ve kontrol grubu annelerin benzeştiklerini göstermektedir. Aynı tablo annelerin ön testlerdeki genel puan ortalamalarının deney grubundaki anneleri 120,06 puan ortalaması ile eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutumuna sahip olduğunu, kontrol grubundaki annelerin ise 128,00 puan ile eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutum ortalamasına sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu doğrultuda, ön testte, deney grubu çocuklar ile kontrol grubu çocuklar arasındaki hafif farklılığa paralel bir seyir deney grubu anneler ile kontrol grubu annelerin ön test puan ortalamaları arasında da görülmektedir. Bu verilere dayanarak ön testlerde annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Yapılan pek çok araştırma ebeveynlerin toplumsal cinsiyetlere ilişkin tutumlarının çocukların kavramsallaştırma ve davranışlarında izlerine rastlanmaktadır. Chodorow'a (2004) göre erken dönemde özellikle anne-çocuk ilişkisinin cinsiyet kimliği gelişiminde anahtar bir rol üstlendiğini görüşünü öne sürmektedir (Unger ve Crawford, 1992). Yağan Güder ve Yıldız (2016) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolünü araştırmışlar, kadın ve erkek algıları gibi konularda ebeveynlerin, özellikle de annelerin kalıp yargılarının önemli düzeyde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Halim ve Lindler (2014), çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin değerlerini incelediği çalışmasında çocukların erken yaşlarda aileleri aracılığıyla toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin değerlerini aktif şekilde yapılandırdıklarını ortaya koymuşlardır. Özkan (2009), 5-6 yaş grubundaki çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarını incelediği araştırmasında çocuğun annesinin cinsiyet rolünün aile yapısı, kardeş sayısı, baba cinsiyet rolünden daha etkin biçimde çocukların kalıp yargılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ancak diğer taraftan anne ve çocukların ön test sonuçlarını (Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13) deney ve kontrol grubu ayrımı olmaksızın bir bütün olarak ele aldığımızda, her iki gruptaki annelerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına sahip olmalarına karşın, her iki gruptaki çocukların özellikle de yetişkinlerin dünyasına ait alt boyutlarda (görevler ve mesleklerde) yüksek toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduklarını dikkatten kaçırmamak gerekmektedir. Bu noktada annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile aynı annelerin günlük rutini oluşturan deneyimleri ve çocukların gözlemlerine sundukları yaşam pratikleri arasında bir farklılığın olabileceğini aklı gelmektedir. Tablo 21'deki bulgulara göre, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutum ortalamasına sahip bulunan deney ve kontrol grubu annelerin Tablo 7 ve Tablo 8'de yer alan demografik bilgileri bu annelerin önemli bir çoğunluğunun ataerkil bir aile yapısı içerisinde, geleneksel görev ve sorumluluklarla yaşamlarını sürdürdüklerini işaret etmektedir.

Aberson ve Haag'a (2007) göre, bireyin kontrolünde olmayan, bilinci dışı inanç ve eğilimler örtük tutumlara işaret eder. Bu nedenle, Blair ve Banaji (1996) toplumsal cinsiyet bakımından eşitliği savunan bir bireyin bile örtük tutumları nedeniyle farkında olmaksızın cinsiyetçi davranışlar ortaya koyabildiğini öne sürmektedirler (Blair ve Banaji, 1996). Toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarında eşitlikçi olmak, her zaman gündelik hayat içerisinde cinsiyet ayrımcılığından muaf bir yaşam sürmek anlamına gelmemektedir. İdeal bulunan dünya ve doğru bulunan tutumlar ile içinde yaşanan ve hayata geçirilen uygulamalar, özellikle de konu toplumsal cinsiyet ise, birbirinden bütünüyle farklı olabilmektedir. Bu

noktada örneklemedeki çocukların yaş grupları, bilişsel becerilerinin niteliği ve öğrenme sürecindeki gereksinimlerini hatırlamakta fayda vardır.

“Okul öncesi dönemi çocukları sadece gördükleri şeylere inanır ve objelerin baskın olan görüntüsünde odaklanırlar. Bir noktada odaklanmaları objelerin değişik yönlerini gözlemlenmelerini engeller. Bu durum çocuğun sadece fiziksel bilgi kazanmasına neden olur” (Ayvacı, 2010; 7). Dahası, her ne kadar bireysel öğrenme stili farklılıkları söz konusu olsa da okul öncesi dönemde çocuklarının genel olarak somut, algısal ve görsel öğrenmeye daha yatkın oldukları bilinmektedir (Güneş ve Erkan, 2017; 13-14). “Tutumun bizzat kendisi gözlenemez. Ancak bireyin gözlenebilen davranışlarını değerlendirerek o kişinin tutumu hakkında bir kanaate varabiliriz” (Arslan, 2009; 78). Bu durum çocukların somut ve gözlemlenebilir olan olay, eylem, model, nesne vs. üzerinden edindikleri bilginin söz, düşünce ve fikirlerden daha çok ve daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Haliyle çocuklar annelerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarından daha fazla annelerinin (ve etkili diğer toplumsal karakterlerin) gündelik yaşam pratiklerini oluşturan gözlemlenebilir eylemlere göre kalıp yargılarını biçimlendirmektedirler.

Buna karşılık, annelerin hem deney ve hem de kontrol grubunda eşitlikçi cinsiyet rolleri tutumlarına sahip olmalarının (Tablo 21) izlerini hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklarının ön testlerde oyunlar ve oyuncaklar (Tablo 11 ve Tablo 12) alt boyutlarındaki maddelere verdikleri eşitlikçi cevaplarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Çocuklar oyunlar ve oyuncaklar alt boyutlarında görevler ve mesleklerdeki kadar yüksek toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip değildir. Örneklemedeki anneler çocuklara aktif şekilde bakım veren kişiler oldukları için çocukların etkinlik ve oyuncak seçimlerinde mutlaka belirli bir varlık göstermektedirler.

Nitekim kimi çalışmalar bunu doğrular niteliktedir. Yağan Güder ve Yıldız (2016) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların oyun ve oyuncak seçimlerinde özellikle annelerin kalıp yargılarının önemli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Aksoy ve Baran (2017) çalışmalarında feminen ve maskülen annelerin kız ve erkek çocuklarının ev

ve okuldaki oyun ve oyuncak tercihlerinin birbirlerinden dramatik şekilde farklılaştığını göstermektedirler. Yıldırım Hacıbrahimoğlu ve arkadaşları (2020) 0-5 yaş arasındaki çocukların annelerinin oyuncak tercihlerini incelediği çalışmasında annelerin çocuklarına oyuncak seçerken cinsiyeti önemli kriterlerden biri olarak dikkate aldıklarını ortaya koymaktadırlar.

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın tüm alt boyutları ve 43 maddesine örneklemin deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön testler ve son testlerde (Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16) vermiş oldukları eşitlikçi cevapları bir arada incelediğimizde, deney grubunda yer alan çocukların eşitlikçi cevaplarının 37 maddede belirli bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu maddelerin yalnızca 1 tanesinin (bulaşık yıkamak) eşitlikçi cevaplarında %52,9 oranında bir artış görülürken, %20-50 arasında artış gösteren 12 maddenin, %10-20'nin arasında artış gösteren 14 maddenin, %10'un altında artış gösteren 8 maddenin olduğu dikkati çekmektedir. Buna karşılık, deney grubunun son test sonuçlarında 5 madde (hemşire, ip, robot, salıncakta sallanmak, satranç) ön test sonuçları ile aynı kalmış, 1 madde ise (mühendis) %10'un altında bir düşüş göstermiştir. Deney grubu örnekleminin son test sonuçlarında aynı kalan veya düşüş gösteren maddelerden satranç, ip, mühendislik çalışmada kullanılan resimli öykü kitaplarında hiç temsil edilmeyen maddeler iken, hemşire, robot ve salıncakta sallanmak maddeleri nispeten sınırlı temsiller ile kendisine yer bulan maddeler oldukları dikkati çekmektedir (Bknz: EK-Ç).

Öte taraftan, kontrol grubunda yer alan çocukların son testlerine baktığımızda, kontrol grubunun ön testteki eşitlikçi cevaplarının 20 maddede hiçbir değişime uğramadan korunduğu, 14 maddede eşitlikçi cevapların oranlarında bir düşüş gözlemlendiği, düşüş gözlenen cevapların 11 maddede %5,6'lık, 3 madde için %11,1'lik hafif bir düşüşe işaret ettiği görülmektedir. Yanı sıra kontrol grubu son testte 9 maddeye verilen eşitlikçi cevaplarda %5,6'yı geçmeyen hafif bir artış görülmektedir. Kontrol grubu son testte diğer 20 maddede ön test ile aynı sonuçları korumaktadır. Kontrol grubunun artma ya da azalma

şeklinde değişim gösteren cevaplarının zaten yüksek eşitlikçi cevaplara sahip olan oyunlar alt boyutu ve mesleklerden ziyade görevler ile oyuncaklar alt boyunlarında yoğunlaştığı söylenebilir.

Bu veriler doğrultusunda deney grubunun son test sonuçlarında anlamlı bir artıştan ve deneysel sürecin deney grubu çocukların kalıp yargıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinden söz etmemiz mümkündür ve deney grubundaki çocukların bir kısmının resimli öykü kitaplarında belirli bir etkileycilik ve sıklıkta (deneysel süreçte birden daha fazla kitap temsili ile) karşılaştığında, bu temsilleri fark ettiği ve onlardan etkilendiği düşünülebilir. Ancak resimli öykü kitaplarında açıkça temsil edilmeyen ancak deney grubundaki çocukların ön testlere göre son testlerde yükselen eşitlikçi cevaplarının söz konusu olduğu asker, boks, basketbol, oyuncak asker gibi maddeler de vardır. Deneysel çalışma için seçilen resimli öykü kitaplarında bu maddelerin yerine, eğer bu madde bir eylem ya da meslek ise onun gerektirdiği beceriler ve davranışlar ile örtüşebilecek (örneğin, asker yerine motosikletli polis) bir oyun ya da oyuncak ise benzeri nitelikleri içerecek (örneğin basketbol yerine top oynama, satranç yerine puzzle gibi) alternatif temsillere yer verilmeye çalışılmıştır. Somut örnekler ve modeller kadar güçlü etki bırakmasa da çocukların farklı olaylar, olgular ve nesnelere arasında ilişki ve bağ kurduğu, edindiği bilgileri genelleme yoluyla diğer durumlara aktarıp uyarlayabildiği de bir gerçektir. Kitaplarda temsili doğrudan sunulamayan maddeler için onlarla benzeşen kitap temsillerinin bazı maddelerde çocukların bir kısmının eşitlikçi bir bakış açısı kazanmalarına destek sunmuş olabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde cinsiyetçiliği ve cinsiyet kalıp yargılarını değiştirmeye yönelik çalışmaların oldukça yetersiz sayıda olduğu bilinmektedir (Soylu Konak ve Teközel; 2021). Diğer yandan erken çocukluk dönemi çocuklarında medyanın etkisini ölçmeye dönük pek çok çalışma olmasına karşın bunlar içerisinde resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyet kalıp yargı veya tutumları üzerindeki etkisini analiz eden hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Fakat Choudhuri'ye (2005) göre resimli öykü kitaplarıyla doğru bulunan

ve genç kuşaklara aktarılması gerektiği düşünölen tutumlar ile becerilerin kolayca ve keyifli şekilde çocuklara verilebileceği bilinmektedir (Akıncı, 2001; Choudhuri, 2005, Akt Turan ve Ulutaş, 2016; 22). Bhavnagri ve Samuels (1996) deneysel çalışmalarımda, erken çocukluk yaşlarındaki çocukların kendilerine ve başkalarına yönelik algılarını ve sosyal yargılamaları inceledikleri çalışmalarımda çocuk kitaplarının etkisini incelemişler ve deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan belirgin şekilde daha yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir (Akt. Veziroğlu, 2009; 170).

Çalışmada, örneklemin deney grubunda ön test ve son testler arasında olumlu yönde belirli bir değişim örüntüsü izlense de, resimli öykü kitaplarındaki temsillerin bu etkilerinin oldukça sınırlı olduğu ve deney grubu örneklemini oluşturan çocukların arasında da farklı düzeylerde olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, medya kuramlarında izleyici/okuyucuya yönelik güncel yaklaşımları hatırlamakta fayda vardır. Günümüzde medya kuramları izleyiciyi 'zombi' kabul eden anlayışlar çok kabul görmemektedir. Bunun yerine bireyleri aktif kabul eden ve aynı medya içeriğinin farklı bireyler tarafından birbirlerinden dramatik biçimde farklı biçimlerde algılandığı görüşü hakimdir (Huston ve Wright, 1996;37-39). Bireylerin medya içerikleri ile etkileşim süreçlerinin oldukça karmaşık olduğu ve bireylerin bu farklı algılama ve etkilenme durumlarının sürece etki eden çok sayıda içsel ve dışsal etkenin ortak bir sonucu olarak hayli öznel düzeyde gerçekleştiği bilinmektedir (Hall, 2005).

Alımlama yöntemi, değişime yönelik müdahale amacı taşımayan, izleyici-içerik ilişkisini nitel çözümlenme amacındaki çalışmalarıdır (Jensen & Rosengren, 2005; 63). Medya algılamasında bilişsel gelişim dışında da çocukları birbirlerinden ayırıcı kişisel farklılıkları, bireysel düzlemde duygu ve düşünceleri, bir hikayeyi beğenme düzeylerindeki farklılıkları ya da uyaran durumdan etkilenme süreçlerinde ayırım noktalarını anlama yönünde katkı sunmaktadırlar (Strasburger, Wilson & Jordan; 2009,13). Bu nedenle, örneklemin deney grubunda bulunan çocukların farklı düzeylerdeki etkilenmelerini anlama bakımından alımlama çalışmalarının daha detaylı ve nitelikli veri sunabileceği düşünölmektedir.

Jackson (2007), okul öncesi resimli çocuk kitaplarındaki cinsiyet rolleri, meslek ve beceri temsilleri ile çocukların bunları alımlamasını incelediği çalışmasında, cinsiyet önyargılı olan ve olmayan kitapları 5 – 8 yaş arasındaki bir grup çocukla birlikte okumuş ve kitaplardaki temsillere ilişkin çocukların yorumlarından elde ettiği nitel sonuçlarla çocukların hem önyargılı olan hem de olmayan kitapları aile ve toplumdaki öğrendikleri egemen cinsiyetçi söylem ile yorumladıklarını tespit etmiştir. Gelman ve arkadaşları (2004), 2,4 ve 6 yaş çocukları ile annelerinin kalıp yargı ve karşı kalıp yargılı aktiviteleri temsil eden resimli kitapları tartışmalarını sağladığı çalışmalarında çocukların rol ve mesleklerle ilgili tüm yaşlarda annelerden daha fazla tartışmaya katıldıkları görülmüştür.

Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24'te toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin genel ortalaması ve alt boyutlarında deney ve kontrol grubu annelerin son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ve hem deney hem de kontrol grubundaki annelerin ön test ve son test puanlarının ölçeğin genel ortalaması bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu noktada deney grubundaki annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının çocuklarına toplumsal cinsiyet kalıp yargısız kitaplar okudukları deneysel süreçten, resimli öykü kitapları okumayan kontrol grubu annelerden farklılaşacak düzeyde etkilenmediği açıkça görülmektedir.

“Tutum değişmesinin ancak onları hazırlayan diğer psikolojik yapıları etkilemekle mümkün olduğu ve yalnızca bilişsel yapıyı hedefleyen müdahalelerin etkisiz ya da yetersiz kalabildikleri bilinmektedir (Soylu Konak ve Teközel; 2021). Bu bağlamda deneysel süreçte kullanılan, çocuklara yönelik üretilmiş resimli çocuk kitaplarının deney grubunda yer alan anneleri üzerinde bilişsel ve psikolojik etkileyciliğinin çocukların üzerinde olduğu kadar yüksek olmadığı düşünülmektedir.

Diğer yandan, Tablo 23 son testte deney grubundaki annelerin toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin alt boyutlarından kadın cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolü sıra ortalamaları bakımından, Tablo 24 ise kontrol grubu annelerin son testte ölçeğin alt boyutlarından eşitlikçi cinsiyet rolü sıra ortalamaları bakımından ön teste göre anlamlı

farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna göre, süreçte deney grubundaki annelerin kadın cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolü güçlenmiş; kontrol grubundaki annelerin ise eşitlikçi cinsiyet rolü zayıflamıştır. Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki anneler üzerinde bilişsel ve psikolojik düzeylerde etkili olmuş bireysel veya toplumsal herhangi bir unsurun varlığını düşündürmektedir. Bu unsur hem deney hem de kontrol grubunda bulunan aynı sosyal sınıftaki annelere medya veya sosyal medya üzerinden ulaşan bir bilgi, sözgelimi kadına yönelik aile içi şiddet içerikli haberlerdeki artış veya Covid 19 salgını sebebiyle kontrollü ve mesafeli hayata ilişkin uygulamaların artırılması vb. olabileceği düşünülmektedir.

Genelde tutum değişiminin bireyler değişmeye gönüllü oldukları zaman gerçekleştiği bilinmektedir (Cüceloğlu, 1996; 525). Ancak nadiren de olsa zorlama yoluyla tutum değişimlerinin yaşandığı durumlara da rastlamak mümkündür (Budak, 2000: 512). Cinsiyet rolleri tutumlarının temsili örneklerden ziyade bireylerin sahip oldukları tutum ve tutumları gösteren davranışlara yönelik doğrudan müdahale ve farkındalıklar tutum değişimde etkili olmaktadır (Soylu Konak ve Teközel; 2021).

Birleşmiş Miller Kadın Birimi (2020) Covid 19 Salgının Türkiye’de kadınlar üzerinde ekonomik ve sosyal önemli etkilerinin olduğunu, istihdam durumundan, temel hizmetlere erişim, ev içi şiddet, hane kaynaklarının değişimi, ev ve bakım işleri gibi konuların günlük pratiklerinde önemli değişimlere sebep olduğunu belirtmektedir. Hızıroğlu Aygün ve arkadaşları (2021) Covid 19 salgınının ailedeki iş bölümü konusunda geleneksel uygulamaları daha da güçlendirdiğini, kadınların ev ve bakım işlerinde artışa sebep olarak, kadının sorumluluklarını arttırdığını ortaya koymaktadırlar.

Tablo 25 toplumsal cinsiyet rolleri tutumları bakımından, kalıcılık testinde ölçeğin genel tutum ortalaması ile alt boyutlarında deney ve kontrol grubu annelerin son testlerindeki sıra ortalamaları ile kalıcılık testindeki sıra ortalamalarının aynı kaldığını göstermektedir.

Çocukların kalıcılık testleri bakımından ise Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'nın tüm alt boyutları ve 43 maddesine örneklemin deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde vermiş oldukları eşitlikçi cevapları bir arada ele aldığımız zaman (Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20), kontrol grubunun eşitlikçi cevaplarının burada da son teste göre bazı değişimler gösterdiği görülmektedir. Kalıcılık testinde kontrol grubunun eşitlikçi cevapları, 12 maddede düşüş gösterirken, düşüş gözlenen cevapların 11 maddede %5,6'lık, 1 maddede %11,1'lik hafif bir düşüşe işaret ettiği görülmektedir. Yanı sıra kontrol grubu kalıcılık testinde 8 maddeye verilen eşitlikçi cevaplarda %5,6'yı geçmeyen hafif bir artış gözlemlenmektedir. Kontrol grubu kalıcılık testinin diğer 23 maddesinde son test ile aynı sonuçları korumaktadır. Kontrol grubunun artma ya da azalma gösteren cevaplarının ön test – son test arasındaki değişimin benzeri şekilde görevler ile oyuncaklar alt boyutlarında yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda, kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testleri bir arada düşünüldüğünde, belirli aralıklarla kontrol grubundaki çocukların kalıp yargılarında bilinmeyen nedenlerden kaynaklı hafif değişikliklerin gözlemlendiği söylenebilir. Bu nedenlerin çocuğun hayatını oluşturan çeşitli unsurlardan etkilenmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Diğer taraftan, deney grubunun kalıcılık testi eşitlikçi cevaplarının 14 maddede son testteki değerlerini koruduğu, 27 maddede %5,9 oranında, 1 maddede %11,8 oranında, 1 maddede ise %17,7 oranında bir düşüş olduğu görülmektedir. Düşüş gösteren eşitlikçi cevaplar 8 madde için ön testteki eşitlikçi cevaplarının oranına gerilerken, 1 madde (mühendislik) ön testin de altına düşmüştür. Mühendislik maddesi deneysel süreçte resimli öykü kitaplarında temsili yer almayan mesleklerden birisidir. Mucitlik ile mühendislik becerilerinin temsili sunulmaya çalışılmıştır, fakat hiçbir kitapta mühendislik mesleği ismi ve tanımı geçmemiştir. Örnekleme yer alan çocukların söz konusu mesleği ve gerektirdiği nitelikleri bilmiyor olabileceği düşünülmelidir.

Dahası, deney grubu kalıcılık testinde ön testin de altına düşen mühendislik maddesi hariç, eşitlikçi cevapları azalan hiçbir maddede deney grubunun ön testindeki eşitlikçi cevaplarının oranından daha aşağıya inmemiştir. Öte yandan, deney grubunda eşitlikçi cevabı son teste göre yükselen hiçbir madde de söz konusu değildir. Bu çerçevede, deney grubu çocukların kalıcılık testi sonuçlarındaki düşüş anlamlıdır ve deneysel sürecin etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Çalışma boyunca deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan farklı olarak daha kontrollü ve istikrarlı bir seyrinin olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testinde belirli bir seyirde ilerleme ve düşüşler yaşaması, buna karşılık kontrol grubunun belirli maddelerde sabit kalırken, belirli maddelerde üç ölçümde de artan ve azalan değişimler göstermesi deneysel sürecin etkililiğini kanıtlar niteliktedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Çalışma amaçları doğrultusunda İstanbul ilinde ikamet eden düşük ve çok düşük sosyo-ekonomik düzeyden 17 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere 60-72 aylık çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen toplumsal cinsiyet kalıp yargıları içermeyen resimli öykü kitaplarının 2'si pilot, 30'u asıl olmak üzere toplam 32 paylaşımlı okuma etkinliğinde çocuklara kendi anneleri tarafından okuması sürecini içeren yarı deneysel desende bir çalışmadır. Deneysel süreç hem çocuklar hem anneleri bakımından ön test, son test ve kalıcılık testleri üzerinden değerlendirilmiş, bu değerlendirmelerde çocuklara Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı, annelere ise Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Pandemi döneminde yapılan bu çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılım gösteren örneklemin deney ve kontrol grubu katılımcılarının demografik özelliklerine bakıldığında:

Çalışma grubunun ağırlıklı olarak kız çocuklarından oluştuğu (deney grubunun %58,8'i, kontrol grubunun %66,7'si), hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların önemli bir kısmının hiç okul öncesi eğitimi almadığı (deney grubunun %41,2'si, kontrol grubunun %50,0'si), çocukların büyük bir kısmının (deney grubunun %82,4'ü, kontrol grubunun %77,8'i) çekirdek aile yapısına sahip olduğu ve yine büyük bir kısmının anne ve babasının evli ve birlikte yaşadıkları (deney grubunun %76,5'i, kontrol grubunun %83,3'ü) ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından hem deney hem de kontrol grubunun tamamının düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldikleri görülmektedir.

Dahası, örneklemin hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların tamamına yakınının babaları bir meslekle meşgul iken (deney grubunun babalarının %88,2'si, kontrol grubunun babalarının %94,4'ü), annelerinin tamamına yakınının (deney grubu annelerin

%88,2'si, kontrol grubu annelerin %94,4'ü) ev işleri dışında ücretli bir başka işte çalışmamaktadırlar. Hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların tamamına anneleri ya da bir başka aile üyesi kadın tarafından bakım verilmektedir. Hem deney hem de kontrol gruplarında, anneler 20'li ve 30'lu yaşlarda yoğunlaşırken, babalar 30'lu ve 40'lı yaşlarda yoğunlaşmaktadır. Anneler ile babaların yaşları bakımından hem deney hem de kontrol grubundaki ebeveyn çiftlerinin önemli bir kısmında erkeğin kadından yaşça büyük olduğu dikkati çekmektedir. Meslek, ev işlerinin paylaşılması, çocuk bakımı ve yaş açısından çalışmada yer alan çocuklar ve anneleri geleneksel biçimde cinsiyete dayalı iş bölümü ve yaşam pratiklerini uygulayan ataerkil özellikteki ailelere mensup gözükmektedirler. Bu çerçevede hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ailelerinin oldukça önemli bir kısmının yalnızca erkeğin iş hayatında yer aldığı, kadının ise ev ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukları üstlenmiş olduğu hayli geleneksel biçimde cinsiyete dayalı iş bölümü ve cinsiyete dayalı hiyerarşiye sahip bir yapıda oldukları görülmektedir.

Buna karşılık, öğrenim düzeyleri bakımından hem deney hem de kontrol grubundaki annelerin öğrenim düzeylerinin babalarinkinden yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda erkeğin eşine göre daha yüksek öğrenim düzeyinde olması gerektiği türünden bir geleneksel bir cinsiyet anlayışının hem deney hem de kontrol grubundaki tüm aileler için geçerli olmadığı dikkati çekmekte ve kadın ve erkeğin öğrenim düzeyleri bakımından çalışmanın örnekleminin geleneksel toplumsal cinsiyet anlayışına uymayan profildeki aileleri de kapsadığı söylenebilmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçme Aracı'na göre, deney ve kontrol grubu çocukların Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testleri'nde edinilen verileri bir bütün olarak ele aldığımızda:

Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların, en kalıp yargılı oldukları alt boyut Görevler alt boyutudur. Meslekler ve Oyuncaklar alt boyutlarında kalıp yargılı oldukları meslek ve oyuncaklar olduğu gibi, her iki cinsiyete ait kabul gören meslek ve

oyuncaklara da rastlanmaktadır. Oyunlar alt boyutu ise hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların en az kalıp yargılı oldukları alanı göstermektedir.

4 alt boyuttaki 43 maddede deney ve kontrol grubunun ön testler ve son testlerdeki cevaplarını kadın ve erkek şeklindeki eşitlikçi cevaplarını karşılaştırdığımızda, ön testlerde kontrol grubuna göre daha fazla kalıp yargı sahibi olan deney grubunun farklı alt boyutlardan 37 maddede 'kadın ve erkek' şeklindeki eşitlikçi cevaplarının belirli bir artış gösterdiği, 5 maddede ön test sonuçlarında hiçbir değişim olmadığı, 1 maddede ise düşüş olduğu tespit edilmiştir. Öte taraftan kontrol grubunun son testte, 9 maddede 'kadın ve erkek' cevaplarında bir artış olduğu, 20 maddenin ön testle aynı şekilde korunduğu, 14 maddede ise düşüş yaşadığı görülmektedir. Buna göre, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunun son testlerde olumlu yönde anlamlı bir değişim gösterdiği ve deney grubunda yer alan çocukların deneysel süreçten olumlu yönde etkilendiği söylenebilmektedir.

Kalıcılık testlerinde ise deney ve kontrol grubunun cevaplarını bir arada değerlendirdiğimizde, deney grubundaki çocukların farklı alt boyutlardan 14 maddede son testteki 'kadın ve erkek' şeklindeki eşitlikçi cevaplarını koruduğu, 29 maddede ise son teste göre eşitlikçi cevaplarda bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Deney grubunda eşitlikçi cevapların sayısında düşüş gözlemlenen maddelerden 20'si ön testteki eşitlikçi cevapların üzerinde kalmış, 8'i ön testteki oranlarına geri dönmüş, 1 maddede (mühendislik) ise ön testin de altında bir eşitlikçi cevap alınmıştır. Kontrol grubunda ise, 12 maddede 'kadın ve erkek' cevaplarında düşüş yaşanmış, 8 maddede eşitlikçi cevapların oranı artmış, 23 maddede 'kadın ve erkek' cevapları ise son test ile aynı kalmıştır. Buna göre, deney grubunun kalıcılık testlerinde hafif bir düşüş yaşansa da genel görünüm itibariyle kendi ön testlerinden daha yüksek düzeyde 'kadın ve erkek' şeklinde eşitlikçi cevaplar verdikleri görülmektedir. Kontrol grubunda ise kalıp yargılardaki değişim örüntüleri ön test ve son testleri arasındakine benzer kendi içerisinde hafif düzensiz değişimler gösteren bir seyir izlemektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'ne göre, deney ve kontrol grubu annelerin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testleri'nde verdikleri cevapları bir bütün olarak değerlendirdiğimizde:

Hem deney hem de kontrol grubu annelerin ön testlerdeki puanlarına ilişkin sıra ortalamalarını birbirine denk olduğu ve her iki gruptaki annelerin genel toplam puan ortalamalarına göre eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarına sahip oldukları, hem deney hem de kontrol grubu annelerin son test puanlarına ilişkin sıra ortalamalarını son testlerde de birbirine denk olduğu görülmektedir. Bu anlamda annelerin deneysel süreçten etkilenmedikleri söylenebilmektedir. Son test puanlarının sıra ortalaması değişmemekle birlikte son testlerde deney grubundaki annelerin kadın cinsiyet rolü ve geleneksel cinsiyet rolüne ilişkin tutumlarının güçlendiği, aynı süreçte kontrol grubu annelerin ise yine son test puanlarının sıra ortalaması değişmemekle birlikte eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarının zayıfladığı dikkati çekmektedir. Kalıcılık testlerinde ise hem deney hem de kontrol grubu annelerde bir değişim tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak, çalışmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu örneğini oluşturan 60-72 aylık çocukların özellikle yetişkinlerin dünyasına ait alanlarda oldukça yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip oldukları, buna karşılık hem deney hem de kontrol grubu örneğinde yer alan annelerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini tutumu ortalamasına sahip oldukları; çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının annelerinin tutumlarından ziyade somut ve gözlemlenebilir yaşam pratikleri ile ilişkili olduğu ve Görevler ile Meslekler alanlarında artış gözlemlendiği, annelerin eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini tutumlarının etkisinin ancak çocukların Oyun ve Oyuncak alanlarında azalan kalıp yargılar biçiminde gözlemlenebildiği; deney grubu örneğinde yer alan ve deneysel süreçte kendilerine anneleri tarafından cinsiyet eşitlikçi resimli öykü kitapları okunan çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarında kontrol grubunda azalma ile birlikte eşitlikçi yönde bir değişim gözlemlendiği, bu değişimin resimli öykü kitaplarında güçlü şekilde temsil edilen maddelerde daha belirgin düzeylerde olduğu;

annelerin ise çocuklarına resimli öykü kitaplarını okudukları deneysel süreçten çocukları ile aynı düzeylerde etkilenmedikleri söylenebilmektedir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Sivil toplum kuruluşları, psikologlar, sosyologlar, sosyal çalışmacılar ve kamu görevlileri için:

Çocuklara çok erken yaşlardan itibaren toplumsal cinsiyetle ilgili kalıp yargıları ve cinsiyetçi tutumlarını azaltmaya yönelik müdahale ve farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.

Çocuklara yapılacak bu müdahale çalışmalarında somut örnekler ve etkileyciliği yüksek, gözlemlenebilir rol modeller sunmak daha etkili olacaktır.

Toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıları ve cinsiyetçi tutumları azaltmaya yönelik müdahale ve farkındalık çalışmalarının çocukla etkileşimde bulunan ve onlara model teşkil eden tüm yetişkinler için de (ebeveynler, öğretmenler, bakım veren diğer kişiler ile medya içeriği hazırlayıcıları gibi model ve temsiller sunan tüm meslek gruplarında) artırılması gerekmektedir.

Yetişkinler için yapılacak çalışmalarda günlük yaşam pratiklerine dair farkındalık kazanacakları ve farklılıklara saygı ile demokratik yaşam kültürünü deneyimleyecekleri müdahale çalışmaları medya içerikleri aracılığıyla sunulan temsillerden daha etkili olabilir.

Medya çalışanları ve yayıncılar için:

Çocuklara yönelik medya ve kültür ürünleri içeriklerinin planlanması, üretilmesi ve yayınlanmasında görev alan bireylerin toplumsal cinsiyetle ilgili bilgi ve farkındalıklarının yüksek olması, meslek etiği ilkelerine göre bireysel farklılıklara saygılı ve cinsiyet eşitliği konusunda hassas hareket etmeleri gerekmektedir.

Çocuklara, özellikle de erken çocukluk dönemine yönelik olarak cinsiyet eşitlikçi temsillere yer veren nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin sayısı oldukça yetersizdir. Çocuklara

yönelik medya ve kültür ürünleri üreticilerinin çocuk hedef kitleye yönelik cinsiyet eşitlikçi ve/veya toplumsal kalıp yargılarına alternatif temsiller sunmak konusunda daha yoğun üretimlerde bulunmaları kıymetli olacaktır.

Çocuklar için üretilen cinsiyet eşitlikçi medya ve kültür ürünlerinin sunum ve satışında ürünün içeriği ve bakış açısına dair bilgilendirici notlara yer vermek seçim konusunda zorluk yaşayan ebeveyn ve eğitimcilere yardımcı olacak ve onlarda belirli bir farkındalık oluşmasına katkı sunacaktır.

Eğitimci ve öğretmenler için:

Çocukla çalışacak veya çocuğa yönelik üretimde çalışan meslek gruplarının (öğretmenlik, medya personeli, oyuncak tasarımcısı vs.) mesleki eğitimlerinin bir parçası olarak hem akademik bilgi birikimi hem de kültürel ve mesleki pratikler düzeyinde cinsiyet eşitlikçi bireyler olarak yetişmelerini sağlamak elzemdir. Bunun için farklı kademelerdeki mesleki eğitim kurumları ve üniversitelerde akademik içeriklerin toplumsal cinsiyet eşitliğine gereken yeri ayırması ve eğitim kurumlarının sosyal etkinliklerde de cinsiyet eşitliğini kültürel olarak yerleşik kılmaya önem vermesi gerekmektedir.

Bireylerin toplumsal cinsiyetler bakımından manipülatif ve ayrımcı medya ve kültür içeriklerine karşı kendilerini korumalarını öğrenmeleri gereklidir. Bu nedenle de erken çocukluk döneminden itibaren etkin şekilde medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi faydalı olacaktır.

Okul öncesi eğitimi başta olmak üzere, tüm eğitim kademelerinde görev alan yönetici ve öğretmenlerin ders içerikleri ve materyalleri hazırlama ve seçim süreçlerinde cinsiyetçi dil, cinsiyet ayrımcılığı içeren bilgi ve içerikleri fark etme ve bu tip içerikleri çocuklara sunmama konusunda gereken özeni göstermesi kıymet taşıyacaktır.

Bilimsel ve akademik çalışmalar için:

Akademik alanda, erken çocukluk dönemi ile ilgili toplumsal cinsiyet çalışmaları oldukça sınırlıdır, artırılması toplumsal cinsiyet konusunda çalışan tüm disiplinlere büyük katkı sağlayacaktır.

Erken çocukluk yaşları ve medya ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar çok az sayıda ve genellikle tek bir alanın bakış açısıyla gerçekleştirilmişlerdir. Disiplinlerarası bir perspektiften yapılacak erken çocukluk ve medya ilişkisini ele alan çalışmaların sayıca artması kıymet taşıyacaktır.

Erken yaşlardaki çocuğun toplumsal cinsiyet olgusunu medya ve kültür ürünleri üzerinden ne şekilde algıladığına yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır, konuyu farklı yönleriyle ele alacak çalışmalar içinde bulunduğumuz çağın hem akademik hem de sosyal yaşamı için en güncel ihtiyaçlarından biridir.

Son olarak, erken çocukluk alanı bilimsel literatürünün toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar, cinsiyet ayrımcılığı ve eşitsiz yaklaşımlardan tümüyle arındırılması için toplumsal cinsiyeti odak noktasına alan kuramsal bağlamda eleştirel çalışmaların ortaya konulması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Aberson, C. L. & Haag, S. C. (2007). "Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes", *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(2), 179-201. <https://doi.org/10.1177/1368430207074726>.
- Acar Savran, G. (2004). "*Beden, Emek, Tarih: Diyalektik Bir Feminizm İçin*", Kanat Yayınları.
- Ajzen, I. & Fisbein, M. (1980). "Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior", Prentice-Hall, 1980.
- Akal, A. (2000). "Sevgili Masallara Ciddi Bir Bakış", *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları* (Yay. Haz. Doç. Dr. Sedat Sever). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi – TÖMER Dil Eğitim Merkezi.
- Akçam, F. (1996). "*Çalışan Eşlerin, 'Kadının Ev Dışında Çalışması'yla, Erkeklerin, 'Ev Dışında Çalışan Eşleri'yle ve Çalışan Kadınların 'Kendileri'yle İlgili Görüşleri*", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Akdemir, D. Ş. (2014). "Ayrımcılığın İnsan Hakları Boyutu ve 'Pozitif Ayrımcılık'", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, cilt 3, Sayı 4.
- Akkoyunlu, B. (2009). "Eğitimin Toplumsal Temelleri", Erkan, S. (Ed) (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Kriter Yayıncılık.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2017). "Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Oynadıkları Oyun Türleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, Basım 5 / Sayı 1, 2017
- Alexander, G. M. (2003). "An Evolutionary Perspective of Sex-Typed Toy Preferences: Pink, Blue and The Brain", *Achieves of Sexual Behavior*, Vol. 32, Issue 1, 7 – 14.

- Alkan Ersoy, Ö. (2016). "Cinsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim", Artan, İ. (Edt), (2016). *Cinsel Gelişim ve Eğitim*, Hedef Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- Alkan, A. (2005). "Yerel Yönetim ve Cinsiyet: Kadınların Kentte Görünmez Varlığı", Varlık Yayınları.
- Althousser, L. (2000). "Devletin İdeolojik Aygıtları", Birikim yayınları, Ankara.
- Amott, M., & Matthaei, J. (1981). "Race, Gender and Work: Multi-Cultural Economic History of Women in the United States", Revised Edition, South End Press.
- Anderson, D. A. & Hamilton, M. (2005). "Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picturebooks: The Invisible Father", *Sex Roles*. Issue 52. S. 145- 151, February 2005.
- Aral N. & Duman, T. (2009). "Eğitim Psikolojisi", Kriter Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2016). "Çocuk Edebiyatı ve Kültürü", Pegem Akademi.
- Arpacı, M. (2020). "Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisinde Beden, Cinsiyet ve Cinsellik", *Habitus Toplumbilim Dergisi*, Sayı 1.
- Arslan, H. (2009). "Dinî Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1), 77-96.
- Artan, İ. & Bayhan, P. S. (2007). 'Çocuk Gelişim Eğitimi.' Morpa Yayınları.
- Ata Doğan, S., Atış-akyol, N. & Güney Karaman, N. (2018). "Beş Yaş Çocuklarının Cinsiyet Kalıp Yargı Düzeyleri ve Evdeki Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri", *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65. DOI: 10.30855/gjes.2018.04.03.004
- Atauz, S. (1999). "Social Services in Turkey", *European Journal of Social Work*.
- Atauz, S., (1999) "A New Phenomenon of Cities: Street Children", *Birikim*, December 1999, No:116.
- Atay, M. (2011). "Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2", Kök Yayıncılık.

- Atay, T. (2007). "Popüler Kültürden Kitle Kültürüne Çocukluğun Dönüşümleri", Ed. Ahioğlu, N. & Güney, N., *Popüler Kültür ve Çocuk*, Dipnot Yayınları.
- Atay, T. (2012). "*Çin İşi Japon İşi: Cinsiyet ve Cinsellik Üzerine Antropolojik Değıniler*", İstanbul, İletişim Yay.
- Aulette, J.R., Wittner, J. & Blakely, K. (2009). "Gendered Worlds", *Routledge Press*.
- Ayata, A. ve Acar, F. (2002). "Disiplin, Başarı ve İstikrar, Türk Orta Öğretiminde Cinsiyet ve Sınıfın Yeniden Üretimi", *Sosyoloji Derneği 3. Ulusal Sosyoloji Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Farklılaşma Çatışma ve Bütünleşme*, Eskişehir, Ümit Ofset, Ankara.
- Aydoğın, Y. (2009). "Cinsel Gelişim", Aral, N. & Duman, T. (Ed.) (2009), *Eğitim Psikolojisi*, Kriter Yayınları, İstanbul, Türkiye.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma", *NEF-EFMED* Cilt 4, Sayı 2.
- Badinter, E. (1992). "*Biri Ötekidir: Kadınla Erkek Arasındaki Yeni İlişki ya da Androjin Devrim*", Afa Yayınları.
- Badinter, E. (2010). "*Kadınlık Mı Annelik Mi?*", İletişim Yayınları.
- Bağçeli Kahraman, P. & Arabacıoğlu, B. (2018). "Çocukların anne babalarına yönelik algıları ile anne-çocuk etkileşiminin cinsiyet rolleri açısından incelenmesi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, [Özel Sayı], 1-16.
- Balkır, A. (1989). '*Kadınların Kendini Algılaması*', Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Baran, G. (1995). "*Ankara'da Bulunan Çocuk Yuvalarında Kalan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Cinsiyet Rollerini ve Cinsiyet Özellikleri Kalıp yargılarının Gelişimi*", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Bassa, Z. (2015). "Çocuk Kitaplarında Resimleme", Ed. Gönen, M., *Çocuk Edebiyatı*, Eğiten Kitap.
- Baydur, H. & Uçan, G. (2016). "Türkiye'de Toplumsal Cinsiyetin Değerlendirilmesi", Ed. Kaylı, D. Ş. & Şahin, F. (2016). *Sosyal Politikanın Cinsiyet Halleri*, Nika Yayınevi, Ankara.
- Bayhan, V. (2012). "Beden Sosyolojisi ve Toplumsal Cinsiyet", *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16 Sayı: 63, 147 – 164, Doğu Batı Yayınları, Ankara, Türkiye.
- Berber, N. (2016). "Kadına Yönelik Şiddet", Ed. Saygılıgil, F (2016). *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, Dipnot Yayınları, Ankara.
- Bhasin, K. (2003). "*Toplumsal Cinsiyet, Bize Yüklenen Roller*", çev. K. Ay, Kadın Dayanırma Vakfı Yayınları.
- Bhasin, K., (2003). Toplumsal Cinsiyet 'Bize Yüklenen Roller'. Ay, K., (Çev.), *Liseli Kıvılcım Eğitim Broşürleri*.
- Billings, S.K. (1992). "*Occupational Sex Role Stereotyping in Elementary Students*", Master's Thesis. Fort Hays State University.
- Bilton, T., Bonnet, K., Jones, P., Sheard, K., Stanworth, M. & Webster, A. (1987); "*Introductory Sociology*", Second Edition, The Macmillan Press.
- Bisaria, S. (1985). "Identification And Elimination of Sex Stereotypes in and From Education Programmes and School Text Books", *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*.
- Blair, I. V. & Banaji, M. R. (1996). "Automatic and controlled processes in stereotype priming", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1142-1163.
- Bora, A. & Üstün, İ. (2005). "*Sıcak Aile Ortamı: Demokratikleşme Sürecinde Kadınlar ve Erkekler*", TESEV Yayınları.

- Bora, A. (2010). “Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emeği ve Kadın Öznelliğinin İnşası”, İletişim Yayınları, 3. Baskı
- Bozarıslan, M. (2021). “Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet Kaygı Verici Boyutta”, Erişim linki: <https://www.amerikaninsesi.com/a/turkiyede-kadina-siddet-kaygi-verici-boyutlarda/6368601.html#:~:text=Raporda%20%C5%9Fu%20rakamlar%20yer%20ald%C4%B1,%C3%A7ok%20daha%20y%C3%BCksek%20oldu%C4%9Fu%20k anaatindedir.>
- Brannon, L. (2016). “Gender: Psychological Perspectives”, Routledge Press.
- Breitkreuz, R. S. (June 2005). “Engendering Citizenship? A Critical Feminist Analysis of Canadian Welfare-to-Work Policies and The Employment Experiences of Lone Mothers”, *Journal of Sociology & Social Welfare*, Vol. 32, Issue: 2
- British Council. (2013). “Medya ve Toplumsal Katılım Raporu”
- Brooker, L. & Jin Ha, S. (2005). “The Cooking Teacher: Investigating Gender Stereotypes in A Korean Kindergarten”, *Early Years*, Vol. 25, No. 1, March 2005, 17–30.
- Brown, D. (2000); “The Misery Behind: Women suffer most the statistics”, (Edt.: Robert M. JACKSON), *Global Issues 2000/2001*, Sixteenth Edition, Dushkin/McGraw-Hill, Guilford.
- Bruckner, M. (2002). “On Social Work and What Gender has got to do with it’, *European Journal of Social Work*, Vol. 5, Issue: 3.
- Budak, Selçuk (2000). “Psikoloji Sözlüğü”, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, D. & Kızıldağ, D. (2017). “Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadın İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Kariyerleri Üzerindeki Etkileri”, *Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2.
- Busse, M. & Spielmann, C. (2003); “Gender Discrimination and The International Division of Labour”, *Hamburg Institute of International Economics Discussion Paper*: 245.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni (Spss Uygulamaları ve Yorum)*”, 12. Baskı. Pegem Yayınları, Ankara.
- Callahan, S. (2019). “Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood”, *Gender and Education Journal*, Volume 31, 2019 - Issue 6, 705-723.
- Calvert, S., Kotler, J., Zehnder, S., & Schockey, H. (2003). “Gender Stereotyping in Children’s Reports About Television Programmes”, *Media Psychology*, 5,139-162.
- CEDAW (2005). “*Türkiye Gölge Raporu*”, Erişim Linki: <https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/06/2005TCKKadinPlatformu.pdf>
- Celkan, H. (2014). ‘Eğitim ve Toplum’, Özdemir, M. Ç. (Ed.) (2014). *Eğitim Sosyolojisi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- Chancer, L. S. & Watkins, B. X. (2011). “*Gender, Race and Class*”, 21st Century Sociology Press.
- Cherney, I.D. (2005). “Children’s and Adults’ Recall of Sex-Stereotyped Toy Pictures: Effects of Presentation and Memory Task”, *Infant and Child Development*, 14: 11–27.
- Chusmir, H.L. & Koberg, S. C. (1989). “Gender Identity and Sex Role Conflict Among Working Women and Men”, *The Journal of Psychology*, 122 (6), 567-575.
- Cihan, N. (2014). “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, P. 429-436, Ankara
- Coleman, J. W. & Kerbo, H. R. (2003). “*Social Problems: A Brief Introduction*”, Second Edition, Prentice Hall.
- Coleman, J. W., Kerbo, H. R. & Ramos, L. L. (2002). “*Social Problems*”, Eight Edition, Prentice Hall, New Jersey.

- Colley, A., Mulhern, G., Relton, S., & Schafi, S. (2009). "Exploring Children's Stereotypes Through Drawings: The Case of Musical Performance", *Social Development*, V18 N2 P464-477 May 2009. 14 Pp. (Peer Reviewed Journal).
- Cornell, R. W. (2016). "*Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*", Ayrıntı Yayınları, İkinci Basım.
- Coşkun, Z. (2002). "*Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet: Okul Öncesi Dönemde Cinsiyete Dayalı Toplumsal Rollerin Öğrenilmesi*", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezi.
- Cottam, M. L., Uhler, B. D., Mastors, E. & Preston, T. (2010). "*Introduction to Political Psychology*", 2nd Edition, Psychology Press.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Booth, M., Keenan-Kroff, S., Shawcroft, J. E. & Yang, C. (2021). "Princess Power: Longitudinal Associations Between Engagement with Princess Culture in Preschool and Gender Stereotypical Behavior, Body Esteem, and Hegemonic Masculinity in Early Adolescence", *Child Development Journal Volume* 96, Issue 6, 2413-2430, <https://doi.org/10.1111/cdev.13633>.
- Cüceloğlu, Doğan (1996), "*İnsan ve Davranışı*", Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Czolacz, M. (2015). "*Ideology*", Erişim adresi: <https://Lucian.Uchicago.Edu/Blogs/Mediatheory/Keywords/İdeology/>
- Çaplı, B. (2002). "*Medya ve Etik*", İmge Kitapevi.
- Çelenk, S. (2005). "*Televizyon, Temsil, Kültür: 90lı Yıllarda Sosyokültürel İklim ve Televizyon İçerikleri*", Ütopya Yayınları, 1. Baskı, Ankara, Türkiye.
- Çelik, Ö. (2008). "*Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*", Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çiftçi, M. A. (2011). "Öğretmenlerin ve Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip Anne-Babaların Cinsiyet Rollerini Algısının 60-72 Ay Arası Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Akran Etkileşimleri ile İlişkisinin İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, Türkiye.
- Çubuklu, Y. (2006). "Bedenin Farklı Halleri", Kanat Kitap.
- Daitsman, J. (2011). "Exploring Gender Identity in Early Childhood Through Story Dictation and Dramatization", *Voices of Practitioners Teacher Research in Early Childhood Education* 6, No:1. Copyright By NAEYC www.Naeyc.Org/Yc/Permissions
- Davis, A. (1994) "Kadınlar, Irk ve Sınıf", Sosyalist Yayınlar.
- Davis, H. (2004). "Understanding Stuart Hall", Sage Publications.
- Demir, M. (2012). "Çevre Olarak Konumlandırılmış Kadını ve Doğayı Birlikte Düşünmek: Ekofeminizm", *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 63, Kasım – Aralık – Ocak 2012, 1-45, Doğu Batı Yayınları, Ankara, TÜRKİYE.
- Demirbilek, S. (2007). "Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açısından İncelenmesi", *Finans, Politik ve Ekonomik Yorumlar*, Cilt: 44, Sayı: 511, S. 12- 27.
- Demirgöz Bal, M. (2016). "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış", *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi* 1 (2016), 15-28.
- Demirtaş, A. (2004). "Yakın İlişkiler ve Toplumsal Cinsiyet", *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (32), 165-166.
- Deniz, Ü. & Gözütok, A. (2017). "Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarının Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Açısından İncelenmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49), 424- 431.
- Deniz, Ü. & Kesicioğlu, O.S.. (2014). "Sexuality-related questions of children in early childhood period and appropriate approaches, *Preschool Education In Turkey And*

In The World: A Theoretical And Empirical Perspective”, SOFIA. Kliment Ohridski University.

Deniz, Ü. & Yıldız, R. (2018). “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim”, *GEFAD / GUJGEF* 38(2): 431-447.

Deniz, Ü., Gözütok, A., 2017. “*Cinsel Gelişim ve Eğitimin Öykülere Yansıması*”, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Ankara.

Diekman, A.B., Goodfriend, W. & Goodwin, S. (2004), “Dynamic Stereotypes of Power: Perceived Change and Stability in Gender Hierarchies,” *Sex Roles*, 50/3-4: 201-215.

Diekman, A.B., Eagly, A.H. & Kulesa, P. (2002), “Accuracy and Bias in Stereotypes about the Social and Political Attitudes of Women and Men,” *Journal of Experimental Social Psychology*, 38: 268-282.

Doğan, E. (2011). “Türkiye Türkçesinde Cinsiyet Kategorisinin İzleri (Marks of Gender Category in Turkish Language)”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 17, Bahar 2011, p. 89 – 98

Doğan, Y. & AYTEKİN, Ç. (2021). “Ekolojik Sistem Kuramı Çerçevesinden Ebeveyn Yabancılaşmasına Genel Bir Bakış”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 13(3).

Dowling, C. (1994). “*Sindirella Kompleksi: Çağdaş Kadında Bağımsızlık Korkusu*”, Öteki Yayınevi, 2. Basım, Ankara.

Doyle, J. A. (1997). ‘*Sex and gender-the human experience*’, Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown

Dökmen, Z. Y. (2006). “*Toplumsal Cinsiyet*”, Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Z. Y. (2009). “*Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*”, Remzi Kitabevi, 6. Basım.

- Durmuşoğlu, M. (2009). 'Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri', Erkan, S. (Ed) (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Kriter Yayıncılık, İstanbul, Türkiye.
- Eagleman, D. (2013). *"Incognito: Beynin Gizli Hayatı"*, Domingo Yayınları, İstanbul, Türkiye.
- Eagly, A.H., Wood, W., & Diekman A. B. (2000). 'Social rol theory of sex differences and similitaries: a current appraisal', T. Eckes and H. M. Trautner (Eds.), in *The Develpment Social Psychology of Gender* (pp:123-130).
- Ecevit, Y. & Karkıner, N. (2011). "Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları", *Anadolu Üniversitesi Yayını*, Eskişehir.
- Ecevit, Y. (2000). "Çalışma Yaşamında Kadın Emeginin Kullanımı ve Kadın-Erkek Eşitliği", Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset, *TÜSİAD Yayın No: 2000-12/290I*.
- Ekiz, D. (2009). *"Bilimsel Araştırma Yöntemleri"*, Anı Yayıncılık.
- Eitzen, D. S. & Baca Zinn, M. (2003). *"Social Problems"*, Ninth Edition, Pearson Education.
- Elkin, F. (1995). *"Çocuk ve Toplum: Çocuğun Toplumsallaşması"*, Gündoğan Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2005). *"İletişim Anlamak"*, Erk Yayınları.
- Erdoğan, T. (2008). "Nancy Chodorow'un Düşüncesinde Toplumsal Cinsiyet Organizasyonunun Merkezi unsuru Olarak Annelik", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt 4, Sayı 14.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). "Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 193-204.
- Eripek, S. (1981). "Kuramsal Açıdan Çocuklardaki Problem Davranışların Nedenleri ve Bir Sınıflandırma", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Erkan, S. (2013). "Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar", Temel, F. (Ed.) (2013). *"Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları"*, Anı Yay., 2. Baskı.
- Ersöz, G. A. (1999) *"Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamuda Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)"*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2303, Başvuru Kitapları Dizisi/64.
- Ertürk, Y. D. (2011). "Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı", Ed. Şirin, M. R. (2011). *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı: Anne, Baba, Öğretmen ve Medya Çalışanları İçin*, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erzen, M (2019). "Siyasette Cinsiyet Eşitsizliği", *Asya Studies Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 8.
- Erzen, M. (2011). *"Kadın Gözüyle Kadın Siyasetçiler"*, Derin Yayınları.
- Esen, Y., & Bağlı, M. T. (2002). "İlköğretim Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:35, Sayı: 1-2, S: 143-154.
- Fairclough, N. (2001). *"Language and Power"*, Second Edition, Harlow, Longman Pub.
- Fogel, A. (2001). *"Infancy: Infant, Family and Society"*, Reese Movement Institute.
- Freedman, J.L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1989). "Cinsiyet Rollerini", Çev. Ali Dönmez. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (2), 687-723.
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nyugen, S. P. (2004). "Mother-Child Conversations About Gender: Understanding the Acquisition of Essentialist Beliefs", W. F. Overton (Eds.), *Monographs Of The Society For Research in Child Development* (Pp:1-31), Vol.69 No.1.
- Girginer, H.U. (1994). *"Türk Toplumunda Cinsiyet Rollerini Algısı"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gittins, D. (2012). "*Aile Sorgulanıyor*", Pencere Yayınları.
- Gökalp, E. (2012). "*Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*", Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Gönen, M. & Veziroğlu, M. (2015). "Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri", Ed. Gönen, *Çocuk Edebiyatı*, Eğiten Kitap Yayınları.
- Gönen, M. (1989). "Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Resimli Çocuk Kitaplarındaki Değişik Resimleme Tarzlarına Tepkileri", *Türk Kütüphaneciliği* 3, 1 (1989), 32-35.
- Gönen, M. (2015). "Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı", Ed. Gönen, *Çocuk Edebiyatı*, Eğiten Kitap Yayınları, Ankara.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G. Kahraman, C. & Tuna, P. (2016). "Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Fiziki Özelliklerinin İncelenmesi", *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z & Kahve, Ö. (2016). "Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Resimleme Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(4): 724-735.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Tüfekçi, E. (2014). "0-3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (29 (1)), Syf. 126-139, Ankara, Türkiye.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). "Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi", *Milli Eğitim*, 196, 258-272.
- Gunter, N. C. & Gunter, B. G. (1990). "Domestic Division of Labour among Working Couples: Does Androgyny make a difference", *Psychology of Women Quarterly*, 14, 355 – 370.

- Gülay, H. (2009). "Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12, Sayı 22.
- Güldü, Ö & Ersoy Kart, Müge (2009). "Toplumsal Cinsiyet Roller ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64-3.
- Güleç, H. ve Gönen, M. (1997). "1974–1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi", *Türk Kütüphaneciliği*, 11 (1), 42-53.
- Gümüšoğlu, F. (2016). "*Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: 1928'den Günümüze*", Tarihçi Kitabevi, 4. Baskı.
- Gün, B. (2008). "*Masallara Feminist Bir Bakış ve Cinsiyet Meseleleri*", Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). "Kadınların Toplumsal Cinsiyet Roller Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153), 157-171.
- Günaydın, A. (2012). "Toplumsal Cinsiyet Roller ve Anneliğin İnşası: 0-18 Yaş Aile Eğitimi Programı Örneği", *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 63, Kasım – Aralık – Ocak 2012, 109-131, Doğu Batı Yayınları
- Günaydın, A. U. (2012). "Kadın Direncinin Bir Göstergesi ve Kadınca Bir Savunma Refleksi: Serbest Zaman ve Sanat," *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 63, Kasım – Aralık – Ocak 2012, 109-131, Doğu Batı Yayınları.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B. ve diğerleri (2016). "Okul Öncesi Çocuklarda Medya Kullanımı", *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Mayıs 2016, Cilt 2, Sayı 2, s. 6-10.
- Güneş, F. (2000). "*Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*", I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları (Yay. Haz. Doç. Dr.

Sedat Sever). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Tömer Dil Eğitim Merkezi.

Güneş, G. & Erkan, S. (2017). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(1): 13-24.

Günindi Ersöz, A. (1999). "*Cinsiyet Rollerine İlişkin Bekлenti, Tutum, Davranışlar ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamuda Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)*", T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 2303.

Gürşimşek, I. & Günay, V. D. (2005). "Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Kullanılan Dilsel ve Dildışı Göstergelerin Değerlendirilmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, 53 – 63.

Halim, M. L. & Lindler, N. C. (2014). "Gender Self-Socialization in Early Childhood", (Edt.) Martin, C., (2014) *Gender: Early Socialization, Encyclopedia of Early Childhood Development*, Funded By UNICEF. [Http://Www.Child-Encyclopedia.Com/Sites/Default/Files/Dossiers-Complets/En/Gender-Early-Socialization.Pdf#Page=18](http://www.Child-Encyclopedia.Com/Sites/Default/Files/Dossiers-Complets/En/Gender-Early-Socialization.Pdf#Page=18)

Hall, R. H. (1994). "*Sociology of Work: Perspectives, Analyses and Issues*", Pine Forge Press.

Hall, S. (1973). "*Encoding and Decoding in Television Discourse*", Erişim Linki: http://epapers.bham.ac.uk/2962/1/Hall,_1973,_Encoding_and_Decoding_in_the_Telelevision_Discourse.pdf

Hall, S. (2005). "Encoding / Decoding", Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. Ve Willis, P. (Edt.) (2005) *Culture, Media, Language: Working Papers In Cultural Studies 1972 - 1979*, Routledge Press And The Centre For Contemporary Cultural Studies University Of Birmingham.

Harari, Y. N. (2015). "*Hayvanlardan Tanrılara Sapiens: İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi*", Kolektif Kitap Yay.

- Hartmann, H. (2006). "*Marxizm'le Feminizm'in Mutsuz Evliliği*", çev., Gülşad Aygen, (1. b.), Agora Kitaplığı.
- Hata, M. (2014). "Preschool Girls and The Media: How Magazines Describe and Depict Gender Norms", *IJEC*, Vol: 43, 373 – 389.
- Helgeson, V. S. (2012). "*Psychology of Gender*", Pearson Publication, International Edition, Fourth Edition.
- Henriksen, L. & Flora, J.A. (1999). "Third Person Perception and Children", *Communication Research*. Dec99, Vol. 26 Issue 6, p643. 23p.
- Henslin, J. M. (2003). "*Sociology: A Down To Earth Approach*", Sixth Edition, Allyn And Bacon.
- Henslin, J. M. (2003). "*Social Problems*", Sixth Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Hızıroğlu Aygün, A., Köksal, S. & Uysal G. (2021). "*Covid-19 Pandemisinde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Ev İşlerini Kim Yaptı? Çocuklara Kim Baktı?*", Sabancı Üniversitesi, İPM İstanbul Politikalar Merkezi, İstanbul.
- Hirata, H., Laborie, F., Le Doare H. & Senotier, D. (2009). "*Eleştirel Feminizm Sözlüğü*", Çev. G. Acar-Savran, Kanat Kitap, İstanbul, Türkiye.
- Holland, P. (2006). "*Picturing childhood: the myth of the child in popular imagery*", I.B. Tauris & Co Ltd.
- Holmes, M. (2007). "*What is Gender: Sociological Approaches*", Sage Publication.
- Howes, C. (2013). "Erken Çocukluk Eğitim ve Bakım Ortamlarında Sosyalleşme Çalışmaları", Ed. Tüfekçi, A. ve Deniz, Ü. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Huston, A.C. & Wright, J. C. (1983) in Bryant, J.& Anderson, D.R. (1990). "*Children Understanding of Television*", Sage Publications, 9.

- Hyde, J.S. (1994). *“Understanding Human sexuality”*, (Fifth Edition). New York: McGraw-Hill,
- Işık, H. (2020). *“Preschoolers’ Gender-Typing of Self and Others In Family Context”*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Işık, M. (2007). *‘Televizyon ve Çocuk’*, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Işık, M. (2008). “Çocuk, Televizyon ve Eğitim”, Ed. İnceoğlu, Y. G. & Akıner, N. *Medya ve Çocuk Rehberi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). “Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- İmamoğlu, E. O. & Yasak Gültekin, Y. (1993). “Gazetelerde Kadın ve Erkeğin Temsil Edilişi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 8 (29), 23-30.
- İmamoğlu, E. O. (1993). “Değişen dünyada aile-içi roller”, *Kadın Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, Sayfa:58-68.
- İnal, K. & Kaymak, M. (2014). “Toplum ve Eğitim İlişkisinin Bilimi”, Özdemir, M. Ç. (Ed.) (2014). *Eğitim Sosyolojisi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- İnan, A. (2007). *“Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler”*, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Jackson, S. (2007). “‘She Might Not Have The Right Tools... And He Does’: Children’s Sense-Making Of Gender, Work And Abilities In Early School Readers”, *Gender And Education Journal*, Vol. 19 No.1 Syf. 61-77.
- Jadva, V., Hines, M., & Golombok S. (2010). “Infants’ Preferences For Toys, Colors, and Shapes: Sex Differences And Similarities”, *Archives of Sex Behaviors*, Vol. 39, Issue 6, Pp:1261-1273.

- Jadva, V., Hines, M., & Golombok S. (2010). "Infants' preferences for toys, colors, and shapes: sex differences and similarities", *Archives of Sex Behaviors*, Vol. 39, Issue 6, pp:1261-1273.
- Kaçar, E. (2019). "48-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargıları ile Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). "Yeni İnsan ve İnsanlar" (10. Basım), Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). "Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile", (2. Basım), Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012) "Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi", Koç Üniversitesi Yay.
- Kahraman Dinç, S. (2010). "Kadınların Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3 (1).
- Kandiyoti, D. (1997). "Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler", Metis Yayınları.
- Kapfere, J. N. (1991). "Çocuk ve Reklam", AFA Yayınları.
- Karakaya, H. (2018). "Görünmez Emek ve Ev Kadınları, *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 73-94. Erişim Linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/39056/458159>
- Kardaş, C. & Alp, D. (2013). "Çocuk Edebiyatı ve Medya", Eğiten Kitap Yay., Ankara.
- Karlson, I. & Simonsson, M. (2006). "Gender Sensitive Pedagogy-An Analysis of Discourses of Gender-Related Work in The Swedish Preschool", Paper Presented at The European Conference On Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006

- Karstad, S. H. & Samuelsson, I. P. (2007). *“Early Childhood Education and Learning For Sustainable Development and Citizenship”*, Paper To Presented at The 17th Eecera Annual Conference.
- Kaya, A. R. (1985). *“Kitle İletişim Sistemleri”*, Teori Yayınları.
- Kaya, A. R. (2009). *‘İktidar Yumağı: Medya- Sermaye-Devlet’*, İmge Kitapevi.
- Kaya, H. (2003). *“Stereotyped Gender Role Perceptions and Presentations in Elementary Schooling: A Case Study in Burdur”*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Keats, D.M., (1997). *“Culture and The Child: A Guide for Professionals in Child Care and Development”*, Wiley.
- Kehily, M.J. (2007). *“An Introduction to Childhood Studies”*, Open University Press.
- Kernan, M. (2013). *“Çocuklar ve Ebeveynlerin Oyun ve Arkadaşlık Perspektifleri”*, Ed. Tüfekçi, A. ve Deniz, Ü. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kıbrıs, İ. (2006). *“Çocuk Edebiyatı”*, Tekağaç Eylül Kitap Yayın.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. & Anderson, D. R. (2008). *“Media and Young Children’s Learning”*, The Future of Children Organization, Erişim Linki: www.futureofchildren.org.
- Kite, M. E. (1996), *“Age, Gender and Occupational Label: A Test of Social Role Theory,”* *Psychology of Women Quarterly*, 20: 361-374.
- Kjorholt, A. T. (2013). *“Küçük Çocukların Katılım Haklarının Kültürel Çeşitlilik Bağlamında Yeniden Düşünülmesi,”* Tüfekçi & Deniz, (2013). (Ed) *Erken Çocukluk Bakımında Akran İlişkileri*, Nobel Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- Kollmayer, M., Schultes, MT., Schober, B. et al. (2018). *“Parents’ Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes,*

- Gender-typing of Toys, and Demographics”, *Sex Roles* 79, 329–341 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>.
- Koyuncu, H. (2021). “*Kadınlar seçme ve seçilme hakkını ne zaman elde etti?*”, Erişim Linki:
<https://tr.euronews.com/2021/12/05/turkiye-de-kadinlara-ilk-kez-1934-te-oy-verdi-avrupa-da-durum-ne>
- Koyuncu Şahin, M & Çoban, A. (2019). “Türkiye’de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Yapılmış Çalışmalara Toplu Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: 12 Sayı: 64, 588 – 599.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). “*Sosyal Bilimler İçin İstatistik*”, Pegem.
- Köseler, F. (2009). “*Okul Öncesi Masal ve Öykü Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Olgusu*”, Adnan Menderes Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Lacan, J. (2015). “*Dinin Zaferi*”, Altıkırkbeş Yayın.
- Lale, M. İ. (2004). “*Türk Aile Düzeni ve Aile İçi İlişkiler*”, Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Lips, H. M. (1988). “*Sex and Gender: An Introduction*”, Mountain View, Mayfield.
- Lukens, J. R., Smith, J. J. & Coffel, C. M. (2021). “*Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*”, Erdem Yayınları.
- Macionis, J. J. & Plummer, K. (2002). “*Sociology: A Global Introduction*”, Second Edition, Prentice Hall.
- Macionis, J. J. (2003); ‘*Sociology*’, Ninth Edition, Prentice Hall.
- MacNaughton, G. & Williams, G. (2004). “*Teaching Young Children: Choicess in Theory and Practice*”, Open University Press.
- MacPhee, D., Prendergast, S. (2019). “Room for Improvement: Girls’ and Boys’ Home Environments are Still Gendered”, *Sex Roles* 80, 332–346.
<https://doi.org/10.1007/s11199-018-0936-2>.

- Marcos, S. (2006). *"Bedenler, Dinler ve Toplumsal Cinsiyet"*, Ütopya Yayınevi, 1. Baskı.
- Martínez-García, L., Rodríguez-Álvarez, M. & Virgós Sánchez, M. (2022). "Stories 'with the Characters Reversed': Children's Opinions of Feminist Children's Stories in Early Education", *Early Childhood Educ J* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01305-6>.
- McLaren, P. (2011). "Okullarda Yaşam, Eleştirel Pedagojiye Giriş" (Ed: M.Y. Eryaman ve H. Arslan) Anı yayıncılık.
- Menekşe, F. N. (2019). *"3-6 Yaş Arası Okul Öncesi Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Cinsiyet Kalıpyargıları ile Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Michener, A.H.ve DeLamater, D.H. (1998). *"Social Psychology"* (4.ed.), Wadsworth Thomson Learning.
- Miyahira, S. D. (1975). "Marriage and the Employment of Women", (Edt.: Samuel H. Osipow), *Emerging Woman: Career Analysis and Outlooks*, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Mora, N. (2011). *"Medya Çalışmaları Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim"*, Nobel Yayıncılık.
- Morley, D. (2005). "Etkin İzleyici Kuramı: Sarkaçlar ve Tuzaklar", Çev. Yavuz, Y.; Yavuz, Ş. & Yavuz, Ş. (Edt.) (2005) *Medya ve İzleyici Bitmeyen Tartışma*, 99-104, Vadi Yayınları.
- Mutlu, E. (2004). *"İletişim Sözlüğü"*, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Neydim, N. (2006). "Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişim Çizgisi", *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, Yıl 4, Sayı 16.
- O'Donnell, M. (1981). *"A New Introduction to Sociology"*, Thomas Nelson and Sons Ltd..

- O'Brien, M., Peyton, V., Mistry, R., Hruda, L., Jacobs, A., Caldera, Y., Huston, A., & Roy, C., (2000). "Gender-Role Cognition in Three-Year-Old Boys and Girls", *Sex Roles* 42 (11-12): 1007-1025.
- Oğuz Rollas, B. (2017). "0-6 Yaş Resimli Çocuk Hikaye Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet İnşası", Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Oktay, A. (2010). "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi", (Edt: Ayla Oktay). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Pegem Yayıncılık.
- Ong, J. (2008). "Children Watching Children: How Filipino Children Represent and Receive News Images of Suffering", *Philippine Sociological Review*; Vol. 56 Issue 1-4, P80-106, 27p.
- Onur, B. (1997). "Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm", İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2005). "Türkiye'de Çocukluğun Tarihi", İmge Yayınevi
- Orçan, M. ve Kar, M. (2008). "Türkiye'de Erken Yaşta Yapılan Evlilikler ve Risk Algısı: Bismil Örneği", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 97-111.
- Öcel, N. P. (2006). "The image of ideal child and ideal citizen in Turkish films: any changes between past and present?", in *Citizenship Education: Europe and the World: Proceeding of the eighth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Ed Ross. A., CiCe Publication.
- Öğütte, V. S. (2012). "Bir Sosyal Mekanizma Olarak Toplumsal Cinsiyet: H. Hartmann's Eleştirel Realist Bir Yorum", *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 63, Kasım – Aralık – Ocak 2012, 45-75, Doğu Batı Yayınları.
- Önder, A. & Özkan, B. (2013). 'Sürdürülebilir Çocuk Gelişimi', Anı Yayıncılık.

- Özdağoğlu, G. (2017). "Teknik Perspektiften Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Meslek Örgütlenme", Ed. Altun, D. & Toker, H., *Toplumsal Cinsiyet Farklı Disiplinlerden Yaklaşımlar*, Nika Yayınevi.
- Özdemir, Ç. (2014). "*Eğitim Sosyolojisi*", Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2006). "*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp yargılarının İncelenmesi*", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, G. & Keser, P. B. (2020). "Annelerinin Ev İçi ve Ev Dışı Rollerine Yönelik Okul Öncesi Çocukların Görüşlerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 18, No. 39, 377-413.
- Özerkan, Ş. (2008). "Medyada Muhafazakâr Rol Modelleri", İnceoğlu, Y. G. & Akıner, N. (Edt.) (2008). *Medya ve Çocuk Rehberi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya, Türkiye.
- Özgider, D. S. (2010). "*Türkiye ve İngiltere'de Çok Satılan Çocuk Kitaplarının Biçimsel Ve İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması*", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Özgün, Ö. (2013). 'Ebeveynlikle İlgili Kuramlar ve Araştırmalar', Temel, F. (Ed.) (2013). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları*, Anı Yay., 2. Baskı.
- Özkalp, E. (2001). "*Sosyolojiye Giriş*", Genişletilmiş 11. Baskı, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 140.
- Özkan, B. (2009). "*Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, S. (2004). "Üniversite Öğrenci Profili: kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 301 – 334.

- Öztürk, H. E. (2012). *"Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Televizyon"*, Nar Yay.
- Parlaktuna, İ. (2010). "Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi", *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 10, Sayı 4.
- Payne, M. (1997). *"Modern Social Work Theory"*, Second Edition, Lyceum Books, Chicago.
- Pedagoji Derneği (2015). *"Çocuk ve Ekran"*, Erişim Linki: <http://pedagojiderneği.com/2015/03/26/cocuk-ve-ekran/>
- Pentimonti, J. & Justice, L. (2010). "Teachers's Use Of Scaffolding Strategies During Read Aloud In The Preschool Classroom", *Early Childhood Education Journal*, 37 (4), 241-248.
- Popenoe, D. (1991). *"Sociology"*, Prentice Hall.
- Perry, J. A. & Perry, E. K. (2003), *"Contemporary Society: An Introduction to Social Science"*, Tenth Edition, Allyn And Bacon.
- Philips, A. (1991). *"Demokrasinin Cinayeti"*, Metis Yayınları.
- Pira, A., Elgün, A. (2004). *"Toplumsal Cinsiyeti İnşa Eden Bir Kurum Olarak Medya; Reklamlar Aracılığıyla Ataerkil İdeolojinin Yeniden Üretilmesi"*, Erişim Linki: <http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/20041130848482.pdf>
- Polat, H. (2018). "Geleneksel Medyada Temsil Sorunu: Alternatif Bir Mecra Olarak Yeni Medya", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 38 (38) , 45-60 .
- Popenoe, D. (1991). *"Sociology"*, Prentice Hall, New Jersey.
- Postman, N. (1995). *"Çocukluğun Yokoluşu"*, İmge Kitabevi.
- Pratto, F./Stallworth, L., M. (1997), "The Gender Gap: Differences in Political Attitudes and Social Dominance Orientation," *British Journal of Social Psychology*, 36: 49-68.
- Quinn, S. M. F. (2009). "The Depictions of Fathers and Children İn Best-Selling Picture Books İn The United States: A Hybrid Semiotic Analysis", *Fathering*, Vol. 7, No. 2, Spring 2009, 140-158.

- Quintana, S. M. (1998). 'Children's Developmental Understanding of Ethnicity And Race', *Applied and Preventive Psychology*, 7, 27–45.
- Raag, T., & Rackliff, C. L. (1998). "Preschoolers' Awareness Of Social Expectations Of Gender: Relationships To Toy Choices", *Sex Roles: A Journal of Research*, 38(9/10), 685–701.
- Raisborough, J. (2002). "Feminist Theory: A Question of Difference", (Edt.: Ian Marsh), *Theory and Practice In Sociology*, Pearson Education Ltd., Harlow.
- Ramdaeni, S., Adriany, V. & Yulindrasari, H. (2019). "Gender and Toys in Early Childhood", *Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019)* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200808.049>.
- Reskin, B. F. (2000). "The Proximate Causes of Employment Discrimination", *Contemporary Sociology*, Vol. 29, No. 2.
- RTÜK (2013). "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması", Erişim Linki: <https://www.rtuk.gov.tr/16-09-2013-turkiyede-cocuklarin-medya-kullanma-aliskanliklari-arastirmasi-2013/3088>
- Ruterana, P. C. (2012). "Children's Reflections on Gender Equality in Fairy Tales: A Rwanda Case Study", *The Journal of Pan African Studies*, Vol.4, No.9
- Ryle, R. (2012). "Questioning Gender (A Sociological Exploration)", Sage Publication London.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). "Televizyon Reklamlarında Cinsiyet", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sagaert, C. (2017). "Kadın Çirkinliğinin Tarihi", Maya Kitap, 2. Basım.
- Sakamoto, T. & Akiyama, T. (1981) in Holtzman, W.H. & Reyes-Legues, I. (1981) 'Impact of Educational Television on Young Children', Unesco, France, 40.

- Saktanber, A. (1991). "Muslim Identity in Children's Picture-Books", In Islam In Modern Turkey, Edited By Richard Tapper, 171-188, I B Tauris & Co.
- Sarıbay, A. S. (2001). "Erken Yaşlarda Cinsiyet Rolü Kazanımı Üzerine Ebeveynlerin Etkisi", *Psikoloji Denemeleri*, (2-3), 4-8.
- Saygılıgil, F. (2016) "*Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*", Dipnot Yayınları.
- Scharrer, E. (2002). "Third-person Perception and Television Violence, The Role of Out-group Stereotyping in Perception of Susceptibility to Effects", *Communication Research* 29, 681-704.
- Servin, A., Bohlin, G. & Berlin, L. (2008). "Sex Differences In 1,3-, and 5-Year Olds' Toy Choice In A Structured Play-Session", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol:40, 43 – 48.
- Sever, S. (2000). "*Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*", Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2003). "*Çocuk ve Edebiyat*", Kök Yayıncılık.
- Sezer, M. Ö. (2010). "*Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*", Evrensel Basım Yayın, 5. Baskı.
- Sezer, Ö. (2009). 'Güdülenme ve Maslow'un İhtiyaçları Hiyerarşisi Kuramı', Aral N. & Duman, T. (Ed.) (2009). *Eğitim Psikolojisi*, Kriter Yayınları.
- Sidanius, J., & Veniegas, R. C. (2000). "Gender and race discrimination: The interactive nature of disadvantage" S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 47–69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Singer, E. & Haan, D. (2013). "Çok Kültürlü Çocuk Bakım Ortamlarında Aidiyet Duygusunu Beslemek", Ed. Tüfekçi, A. ve Deniz, Ü. (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Skočajić, M. M., Radosavljević, J. G., Okičić, M. G., Janković, I. O., & Žeželj, I. L. (2019). "Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter Stereotypical

Behavior in Preschoolers”, *Sex Roles*, 82(3–4), 163–172.
<https://doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x>.

Smith, B. (2007). *“The Psychology of Sex and Gender”*, Pearson Education.

Somer Ölmez, B. & Değirmenci, G. Y. (2015). *“Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Kavramı Açısından İncelenmesi”*, Konferans Metni, Erişim Linki:
https://www.researchgate.net/publication/329935238_Resimli_Cocuk_Kitaplarinin_Toplumsal_Cinsiyet_Kavrami_Acisindan_Incelenmesi

Soylu Konak N. S. & Teközel, İ. M. (2021). “Cinsiyetçiliği Azaltmaya Yönelik Müdahale Çalışmalarına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme ve Bir Sınıflandırma Önerisi”, *Psikoloji Çalışmaları*- Cilt 41, Sayı: 3.

Strasburger, V., Wilson, B. & Jordan, A.B. (2009). *“Children, Adolescents, and The Media”*, 2nd Ed., Sage Publications.

Sullivan, T. J. (2003). *“Introduction To Social Problems”*, Sixth Edition, Pearson Education.

Şahin, G. (2014). “Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarın Olarak Resim”, *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Dergisi*, Volume 9/3.

Şakı Aydın, O. (2007). “Alımlama Araştırmaları ve Kültürel Çalışmalar Geleneğinin Katkısı”, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl:6 Sayı:11 Bahar 2007/2, Syf.119-131.

Şener, G., Çavuşoğlu, Ç. & İrklı H. İ. (2016). “Medya ve Toplumsal Cinsiyet”, Ed. Saygılıgil, F. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, Dipnot Yayınları, Ankara.

Şengül, E. A. & Yükselen, A. İ. (2015). “Bebeklikte Sosyal Gelişim”, Ed. Turan, F. & Yükselen, İ. (2015) *Çocuk Gelişimi Bebeklik Döneminde Gelişim*, Hedef Cs Yayıncılık.

- Şıvgın, N & Deniz, Ü. (2017). "Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarına Etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (50), 589- 600.
- Şıvgın, N. (2015). "Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp yargılarına Etkisinin İncelenmesi", Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şimşek, T. & Yakar, M. (2016). "Çocuk ve Edebiyat", Ed. Şimşek, T., *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya*, Grafiker Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). "Çocuk Kitaplarında Nitelik", Ed. Şimşek, T., *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya*, Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). "Çocuk Edebiyatı Kültürü", Kök Yayıncılık.
- Şirvanlı Özen, D. (1992). "Annenin Çalışma Durumu ve Ebeveynin Benimsediği Cinsiyet Rolü Değişkenlerinin Çocuğun Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıp yargılarının Gelişimi Üzerindeki Rollerini", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taburoğlu, Ö. (2013). "Queer Kuramı: Yapılaşmamış Kimlikler, Keyfi Cinsiyetler", *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 16, Sayı: 64, Şubat-Mart-Nisan 2013, 9 - 21, Doğu Batı Yayınları.
- Tan Göğüş, M. (2000). "Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği", *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş- Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset* (23-114), TÜSİAD Yayınları.
- Tan, M. (1979). 'Kadının Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi', Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tan, M. (2000). "Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği", *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*, Tüsiad Yayın No: 2000-12/290.
- Tanilli, S. (2006). "Uygurlık Tarihi", Adam Yayıncılık, İstanbul.

- Tanrıöver, H. U. (2008). "Vadi'de Büyüyen Erkek Çocuklar", İnceoğlu, Y. G. & Akıner, N. (Edt.) (2008). *Medya ve Çocuk Rehberi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya, Türkiye.
- Topal, Ö. (2012). "*Toplumsal Cinsiyetin İnşası: 7 – 12 Yaş Grubu Örneği*", Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Torr, J. D. (2002). "*Is Media Violence A Problem?*", Greenhoven Press, Inc.
- Tuğrul, B. (2015). "Oyunun Gücü", Ed. Aksoy, A. B. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, Hedef Cs Yayıncılık.
- Tuna Uysal, M., Tan Eren, G. & ŞİMŞEK, E. (2019). "Toplumsalın Doğallaştırılması: Erken Evliliklerde Toplumsal Cinsiyet Algısı", *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Ağustos 2019, Sayı: 47, SS. 196 – 220.
- Turan, F & Ulutaş, İ. (2016). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi* Temmuz-2016, Cilt 2, Sayı 1
- Turan, F. & Topçu, Z.G. (2018). "Erken Okuryazarlık Üzerinde Paylaşımli Kitap Okumanın Rolü: Okul ve Ev Ortamı Açısından Etkileri", *Hacettepe Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11.
- Turla, A. (2015). "Okul Öncesi Dönemde Hikâye Anlatma Teknikleri", Ed. Turla, A., *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı*, Hedef Cs Yayıncılık, Ankara.
- Tüfekçi Can, D. (2014). "*Çocuk Edebiyatı: Kuramsal Yaklaşım*", Eğitim Yayınevi.
- TÜİK (2017). "*İstatistiklerle Kadın*" Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>
- TÜİK (2020). "*İstatistiklerle Kadın*" Erişim Linki: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020->

- Urhan, B. & Etiler, N. (2011). "Sağlık Sektöründe Kadın Emeğinin Toplumsal Cinsiyet Açısından Analizi", *Çalışma ve Toplum Dergisi*, Sayı 2.
- Uzuner Yurt, S. (2016). "Çocuk Kitapları ve Süreli Yayınlar", Ed. Şimşek, T., *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Varol, S. F. (2014). "Medyada Yer Alan Temsillerin Kimlik Edinme Sürecindeki Rolü", *International Journal Of Social Science Studies*, Number: 26, Summer II 2014, Syf. 301-313.
- Vasta, R., Haith, M. & Miller, S. A. (1999). "*Child Psychology: The Modern Science*", John Wiley & Sons, Inc., 3rd Edition, 573.
- Vatandaş, C. (2011). "Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı", *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 35:29-56.
- Veziroğlu, M. (2009). "*Resimli Çocuk Kitaplarının M. E. B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi*", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Watson, T. J. (1995). "*Sociology, Work and Industry*," Third Edition, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Williams, A. J., Vernon, A. J., Williams, M. J. & Malecha, K. (1987). "Sex Role Socialization in Picture Books", *Social Science Quarterly* 68:1, 148 – 156.
- Wohlwend, K. (2009). "Damsels in Discourse: Girls Consuming and Producing Identity Texts Through Disney Princess Play", *Reading Research Quarterly*, 44 (1).
- Wood, J. T. (1995). "*Gender, Relationships and Communication*", (Edt.) J. T. Wood (2015) Gendered Relationships.
- Yağan Güder, S. & Güler Yıldız, T. (2016). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarında Ailenin Rolü", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erişim Linki: DOI: 10.16986/HUJE.2016016429

- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2014). "*Çocuk Edebiyatı*", Akçağ Yayınları.
- Yaşar, M. (2015). "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim", Ed. Turan, F. & Yükselen, İ. (2015) *Çocuk Gelişimi Okul Öncesi Döneminde Gelişim*, Hedef Cs Yayıncılık, Ankara.
- Yetim, N. & Yetim, Ü. (2008). "Medya Temsillerinde Özne ve Nesne Olarak Çocuk", İnceoğlu, Y. G. & Akıner, N. (Edt.) (2008) *Medya ve Çocuk Rehberi: İletişim Araştırmaları İçin Rehber Kitap*, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B., Aslışen, E. H. T. & Darıca, N. (2020). "*0-5 Yaş Arası Çocuk Sahibi Olan Annelerin Oyuncak Tercihlerinin Belirlenmesi*", Erişim Linki: <https://www.researchgate.net/publication/342529780>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). "*Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*", Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı.
- Yıldız, T. (2014). "*Saussure'den Bakhtın'e Dil-Kültür İlişkisi: Tümü Kapsayıcı Olgu, Erişim*" Linki: <https://www.idildergisi.com/makale/pdf/1381672581.pdf>
- Yılmaz, O. (2016). "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler", Ed. Şimşek, T., *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya*, Grafiker Yayınları.
- Yüksel-Kaptanoğlu, İ. & Ergöçmen, B. A. (2012). "Çocuk Gelin Olmaya Giden Yol", *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 128-161.
- Zeyneloğlu, S. & Terzioğlu, F. (2011). "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (40), Syf. 409-420, Ankara, Türkiye.

EK-A: Resimli Öykü Kitapları Yayım Özellikleri Formu

KİTABIN;	
1. Adı:	
2. ISBN Numarası:	
3. Yayınevi:	
4. Yayım Şekli:	a) Tek b) Seri c) Periyodik
5. Yazarı:	
6. Resimleyeni:	
7. Yayım Yılı:	
8. Yayım Yeri:	
9. Baskı Sayısı:	
10. Sayfa Sayısı:	
11. Kitap:	a) Çeviri eserdir. b) Çeviri eser değildir.

EK-B: Çocuklar ve Aileleri Hakkında Demografik Bilgi Formu

1. Çocuğun Adı ve Soyadı:

2. Çocuğun Cinsiyeti: (1) Kız (2) Erkek

3. Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):/...../.....

4. Çocuğun Doğum Yeri (İl / İlçe):...../.....

5. Çocuk okul öncesi eğitimi alıyor mu? (1) Evet (2) Hayır

6. Çocuk okul öncesi eğitimi alıyor ise toplam eğitim süresini yazınız: Yıl, ... Ay

7. Çocuğun Kardeş Sayısı:

(1) Tek çocuk (2) İki kardeş

(3) Üç kardeş (4) Dört veya daha fazla

8. Çocuğun doğum Sırası:

(1) İlk çocuk (2) Ortanca veya ortancalardan biri (3) Son çocuk

9. Okula gitmeden önce çocuğun bakımını kim gerçekleştirmiştir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir).

(1) Anne (2) Baba (3) Bakıcı (4) Diğer (yazınız):.....

10. Çocuğun anne babasının medeni durumu nedir?

(1) Evli ve birlikte yaşıyor. (2) Evli ve ayrı yaşıyor.

(3) Evli değil ve birlikte yaşıyor. (4) Boşanmış

(5) Diğer. Yazınız.....

11. Çocuk aile yapısı aşağıdakilerden hangisidir?

(1) Çekirdek Aile (2) Geniş Aile

12. Çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik durumu nedir? İşaretleyiniz.

(1) Çok Düşük (2) Düşük (3) Orta (4) Yüksek (5) Çok Yüksek

13. Çocuğun annesi;

(1) Sağ (2) Sağ Değil

14. Annenin yaşı nedir? Yazınız:.....

15. Annenin öğrenim düzeyi nedir?

(1) Okuma yazma bilmiyor (2) İlkokul mezunu (3) Ortaokul Mezunu (4)

Lise Mezunu (5) Üniversite Mezunu

16. Anne çalışıyor mu?

(1) Evet (2) Hayır

17. Çocuğun babası;

(1) Sağ (2) Sağ Değil

18. Babanın yaşı nedir? Yazınız:.....

19. Babanın öğrenim düzeyi nedir?

(1) Okuma yazma bilmiyor (2) İlkokul mezunu (3) Ortaokul Mezunu

(4) Lise Mezunu (5) Üniversite Mezunu

20. Baba çalışıyor mu?

(1) Evet (2) Hayır

EK-C: Araştırmada Kullanılan Kitap ve Soru Örnekleri

Kitap Adı: Sana Kek Yaptım

Yazar: Saniye Bencik Kangal

Resimleyen: Aşın Delibaş Eroğlu

Yayınevi: Turta Kitap

Kitap Konusu: Demir'in babası Demir ve Güneş için kek yapmak ister. Mutfakta kek yaparken, başlarına çeşitli kazalar gelir ama çok eğlenirler ve güzel kekler yapmayı başarırlar. Bu esnada Demir'in annesinin de onlara yardım ettiği olur.

Kitapla İlgili Sorular:

1. Hikâyede Demir'in babası Demir ve Güneş ile birlikte mutfakta ne yapıyordu?
2. Senin babanın da mutfakta bir şeyler pişirdiği olur mu?
3. Evimizin mutfağında yapmamız gereken başka ne gibi görevler vardır? Bu tip görevleri kimlerle beraber yapabiliriz?
4. Erkekler mutfakta başka hangi işleri yapar?
5. Kadınlar mutfakta başka hangi işleri yapar?

Oyuncaklar	KİTAP ADI															
	En Sevdığım Oyuncak	Minik Ayrıcalıklar için Uykü Vakti	Benim Küçük Kardeşim	Küçük Bayan Mucit	Minik Ayrıcalıklar Okula Gidiyor	Küçük Gezginler	En Muhteşem Şey	Oyuncak	Süper Oyuncak	Küçük Su Birikintisi	İki Utangaç Panda	Korkunç Canavar	Yeni Arkadaş	Uykü Vakti Kurbağası	Kızlar da Yapar	Erkekler de Yapar
<i>Pelüş Oyuncaklar</i>	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Araba</i>	X	X	X		X			X	X	X	X			X	X	X
<i>Kamyon</i>	X	X			X			X		X	X			X	X	X
<i>İp</i>											X					
<i>Bisiklet</i>						X	X				X					
<i>Evcilik Oyunları</i>	X	X	X		X			X		X	X	X		X	X	X
<i>Tamir Aletleri</i>	X	X		X	X		X			X	X			X	X	X
<i>Robot</i>				X												
<i>Bebek</i>		X	X		X			X			X	X			X	X
<i>Oyuncak Askerler</i>																
<i>Lego / Blok*</i>			X				X	X			X					
<i>Scooter*</i>		X			X				X		X			X		
<i>Puzzle*</i>					X			X			X					

Oyunlar	KİTAP ADI									
	Minik Ayıcıklar için Uyku Vakti	Benim Küçük Kardeşim	Minik Ayıcıklar Okula Gidiyor	En Muhteşem Şey	Süper Oyuncak	İki Utangaç Panda	Korkunç Canavar	Yeni Arkadaş	Kızlar da Yapar	Erkekler de Yapar
<i>Sek Sek</i>										
<i>İp Atlamak</i>										
<i>Salıncakta Sallanmak</i>						X	X			
<i>Misket</i>										
<i>Boks</i>										
<i>Basketbol</i>										
<i>Satranç</i>										
<i>Koşma / Kovalamaca*</i>	X	X	X	X	X				X	X
<i>Top / Kartopu Oynama*</i>			X		X	X		X	X	X
<i>Atlama / Zıplama*</i>	X	X	X	X	X	X			X	X
<i>Dövüşmek*</i>	X		X	X	X					

**EK- D: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay
Bildirimi**



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001546107
Konu : Erdem TÜFEKÇİ (Etik Komisyon İzni)

19.04.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 17.03.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001502152 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Erdem TÜFEKÇİ**'nin Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN danışmanlığında yürüttüğü "**Resimli Öykü Kitapları ile Yapılan Eğitimin Çocukların Toplumsal Cinsiyet Rollerini Kalıpyargılarına Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 8DB98A38-B4E2-4A28-819A-2BE41DC8F15D

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta yazımıd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

08/08/2022

Erdem TÜFEKÇİ

EK F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/08/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Resimli Öykü Kitaplarının Çocukların ve Annelerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutumlarına Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/08/2022	216	343,678	09/06 /2022	%11	1880231182

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Erdem TÜFEKÇİ

Öğrenci No.: N11245699

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

EK G: Thesis/Dissertation Originality Report

08/08/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: The Effect of Children Picture Story Books on Children's and Mother's Gender Role Attitude

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/08/2022	216	343,678	09/06 /2022	%11	1880231182

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Erdem TÜFEKCI
Student No.: N11245699
Department: Early and Elementary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

08 /08 /2022

Erdem TÜFEKÇİ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

