



Kıbrıs'ın kuzeyinde

LGBTİ+ KAPSAYICILIĞI BAĞLAMINDA MÜFREDAT BOŞLUK ANALİZİ

Kuir Kıbrıs Derneği
Eylül 2023



Avrupa Birliği tarafından
finanse edilmektedir



Kıbrıs'ın kuzeyinde
LGBTİ+ KAPSAYICILIĞI BAĞLAMINDA
MÜFREDAT BOŞLUK ANALİZİ

Araştırma Uzmanı
Yasemin Taneri

Araştırma Danışmanı
Çağrı Peköz

Veri Toplama
Damla Kodan
Kayra Gutan
Raşit Kutlu
Yassine Chagh

Editör
Faika Deniz Paşa

Grafik Tasarım
Cypdes Factory Advertising

Basım Tarihi
Eylül 2023

+90 542 858 58 47

info@queercyprus.org

Ferruh Cambaz Sokak, 4, Köşklüçiftlik,
İnsan Hakları Evi, Lefkoşa, Kıbrıs



Bu yayın Avrupa Birliği tarafından finanse edilmiştir. İçerik
tamamıyla Kuir Kıbrıs Derneği'nin sorumluluğu altındadır ve
Avrupa Birliği'nin görüşlerini yansıtmak zorunda değildir.





DERNEK HAKKINDA

Kuir Kıbrıs Derneği

Kuir Kıbrıs, 2007 yılında "Homofobiye Karşı İnisiyatif" olarak Kıbrıs'ın kuzeyindeki sodomi "yasalarını" değiştirmek ve Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans ve İnterseks bireylerin hak ve özgürlükleri konusunda farkındalık yaratmak amacıyla yola çıkmış bir sivil toplum örgütüdür. 2012 yılında ismimizi Kuir Kıbrıs Derneği olarak değiştirdik. Kuir Kıbrıs, hiç kimsenin milliyet, dil, din veya inanç, engellilik, ırk, renk, etnik köken, yaş, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği, cinsiyet ifadesi ve cinsiyet özellikleri nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmadığı bir dünya hayal eder. Bu nedenle, Kuir Kıbrıs çeşitliliği kucaklar ve feminist, anti-militarist, ekolojist ve veganist değerleri benimser. Kuir Kıbrıs, yerel ve uluslararası örgütlerle işbirliği içerisinde LGBTİ+'ların insan haklarına eşit ve etkili erişimini sağlamak amacıyla hukuk, eğitim, psikoloji, sağlık gibi çeşitli alanlarda çalışmalar yürütmektedir.



PROJE HAKKINDA

Gökkuşaklı Projesi

Gökkuşaklı Projesi, Kıbrıslı Sivil Toplum İş Başında VII Hibe Programı kapsamında Avrupa Birliği tarafından finanse edilmekte ve Kuir Kıbrıs Derneği tarafından Nisan 2022'den Ekim 2024'e kadar uygulanmaktadır.

Proje, Kıbrıs'ın kuzeyindeki eğitim ve sağlık sektörlerinde LGBTİ+ kapsayıcılığının artırılmasını hedeflemektedir. Gökkuşaklı Projesi, ilgili paydaşların desteğiyle LGBTİ+'ların eğitim ve sağlık haklarının güvence altına alınmasını ve topluluk üyelerinin bu haklara erişiminin garanti altına alınmasını hedeflemektedir.

Proje kapsamında planlanan faaliyetler arasında, öğretmenlerin ve sağlık çalışanlarının LGBTİ+'lara yönelik tutum araştırması, okul müfredatlarının boşluk analizi, uzmanlarla odak grup toplantıları, LGBTİ+ kapsayıcılığını içeren eğitim modüllerinin geliştirilmesi, yuvarlak masa tartışmaları, LGBTİ+'lar için kapasite geliştirme eğitimleri, eğitim ve sağlık sektörlerinde eğitimci, sağlık ve eğitim sektörlerinde eğitimci eğitimci tarafından yürütülen eğitimler, ilgili paydaşlara savunuculuk ziyaretleri, Gökkuşaklı Fonu aracılığıyla LGBTİ+ konularında hak temelli faaliyetlerin uygulanması için kişi ve kuruluşlara fon desteği, bilgilendirici broşürler, reklam panoları, eğitim ve sağlık ile ilgili tanıtım materyalleri ve seminerler yer alıyor.

Proje ayrıca, odak grup toplantıları, sosyalleşme etkinlikleri, yerel ve uluslararası ağ oluşturma etkinlikleri ve tematik tartışmalar gibi topluluk oluşturma faaliyetleri aracılığıyla Kuir Kıbrıs Derneği'nin destekçilerinin çeşitliliğinin artırılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu proje kapsamında ücretsiz sosyal hizmet desteği de verilmektedir.



ÖNSÖZ

Tüm dünyada ve aynı zamanda Kıbrıs'ın kuzeyinde, sağlık, eğitim, istihdam, sosyal hizmet gibi alanlarda ve sosyal yaşamda LGBTİ+'lara yönelik ayrımcılık ve ötekileştirme tutumlarının süregeldiği bilinmektedir. Bu tutumlar LGBTİ+'ların hem fiziksel hem de mental olarak etkilenebilmesine sebep olmakta, olumsuz birçok sonuç doğurmaktadır. Bununla birlikte toplumda heteroseksizm ve ikili cinsiyet sistemi toplum tarafından norm olarak kabul edilmekte ve bu durum hayatın her alanında kendini göstermektedir.

Eğitim ortamlarında yaşanan ayrımcılıklar hem LGBTİ+'ların akademik başarılarının, buna bağlı olarak gelecekteki hayatlarının da olumsuz etkilenebilmesine sebep olmakta hem de eğitimin hiçbir alanında görünür olmadıkları için toplumun farkındalığının artmasına engel olmaktadır.

Eğitimin toplumdaki dönüştürücü etkisini göz önünde bulundurarak, öğretim programlarının kapsayıcılık derecesinin toplumun kapsayıcılığına da yansıtılabileceğini söylemek yanlış olmaz. Bu husus ışığında yazılan bu rapor, Kıbrıs'ın kuzeyindeki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda kullanılan ders kitaplarını LGBTİ+ farkındalığı bağlamında analiz ederek, öğretim programlarının ne derece kapsayıcı olduğuna dair bilgi edinmeyi ve gelecekte yapılacak çalışmalar için bir başlangıç adımı olmayı amaçlamaktadır.

Raporun gelecekteki çalışmalara ışık tutmasını, ilgili bakanlık, sivil toplum örgütü, öğretmenler, sendikalar ve aktivistlere bir başlangıç adımı olmasını ümit eder, raporun hazırlanması aşamasında gerekli verilerin toplanmasına yardımcı olan ekibimize, raporun editörlük sürecinde bize destek olan editör ekibine, profesyonel görüşleri ve önerileriyle raporumuza katkıda bulunan Kuir Kıbrıs Derneği'ne teşekkür ederiz.

Kuir Kıbrıs Derneği adına,
Uzm. Yasemin Taneri,
Uzm. Çağrı Peköz

İçindekiler

DERNEK HAKKINDA	ii
PROJE HAKKINDA	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vi
GÖRSELLER LİSTESİ	vi
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	1
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	2
1.1 Güvensiz Okul Ortamlarının LGBTİ+'lar Üzerindeki Etkisi	3
1.2 Güvenli Okul Ortamları ve Kapsayıcı Eğitim	4
1.3 Çalışmanın Kapsamı ve Önemi	5
BÖLÜM 2	7
METODOLOJİ	8
2.1 Yöntem	8
2.2 Evren ve Örneklem	8
2.3 Veri Analizi Süreci	8
2.4 Verilerin Analizi	9
BÖLÜM 3	11
BULGULAR	12
3.1. İlkokul Kitaplarına İlişkin Bulgular	12
3.1.1. Hayat Bilgisi Kitapları	12
3.1.2. Sosyal Bilgiler Kitapları	16
3.1.3. Fen ve Teknoloji Kitapları	18
3.1.4. Türkçe Kitapları	20
3.1.5. İngilizce Kitapları	23
3.2. Ortaokul Kitaplarına İlişkin Bulgular	26
3.2.1. Sosyal Bilgiler Kitapları	26
3.2.2 Fen ve Teknoloji Kitapları	28
3.2.3. Türkçe Kitapları	30
3.3. Lise Kitaplarına İlişkin Bulgular	33
3.3.1. Biyoloji Kitapları	33
3.3.2. Psikoloji Kitapları	34
3.3.3. Sosyoloji Kitapları	35
BÖLÜM 4	39
SONUÇLAR	40
4.1 İlkokul Düzeyindeki Ders Kitaplarına Yönelik Sonuçlar	40
4.2 Ortaokul Düzeyindeki Ders Kitaplarına Yönelik Sonuçlar	42
4.3 Lise Düzeyindeki Ders Kitaplarına İlişkin Sonuçlar	44
BÖLÜM 5	47
ÖZET VE ÖNERİLER	48
5.1 Araştırmanın Özeti	48
5.2 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	48
5.2.1 Müfredat ve Eğitim Programlarına Yönelik Öneriler	49
5.2.2 Okullara Yönelik Öneriler	49
5.2.3 Öğretmenlere Yönelik Öneriler	49
5.2.4 Sivil Toplum Örgütlerine Öneriler	50
5.2.5 Gelecekteki Çalışmalara Yönelik Öneriler	50

KAYNAKÇA	51
EK-1	54
EK-2	56
TABLolar LİSTESİ	
Tablo 1: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	12
Tablo 2: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	13
Tablo 3: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	14
Tablo 4: "İlişkiler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	14
Tablo 5: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	15
Tablo 6: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	16
Tablo 7: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	16
Tablo 8: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	17
Tablo 9: "İlişkiler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	17
Tablo 10: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	18
Tablo 11: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	18
Tablo 12: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	19
Tablo 13: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	19
Tablo 14: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	20
Tablo 15: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	20
Tablo 16: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	21
Tablo 17: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	22
Tablo 18: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	23
Tablo 19: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	24
Tablo 20: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	25
Tablo 21: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	25
Tablo 22: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	26
Tablo 23: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	26
Tablo 24: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	27
Tablo 25: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	28
Tablo 26: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	28
Tablo 27: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	29
Tablo 28: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	29
Tablo 29: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	30
Tablo 30: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	31
Tablo 31: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	32
Tablo 32: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	32
Tablo 33: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	33
Tablo 34: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	33
Tablo 35: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	34
Tablo 36: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	34
Tablo 37: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	34
Tablo 38: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	35
Tablo 39: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	35
Tablo 40: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	36
Tablo 41: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı	36

GÖRSELLER LİSTESİ

Şekil 1: Kategorilerin belirlenme süreci

9

SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

GLSEN: Gey, Lezbiyen ve Heteroseksüel Eğitim Ağı

FRA: Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı

KKD: Kuir Kıbrıs Derneği

LGBTİ+: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks ve Artılar

TEPGP: Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü





GİRİŞ



1 Giriş

Heteronormativite, heteroseksüel eğilimleri doğru kabul eden ve bunun dışında kalan tüm eğilimleri marjinalleştiren bir normlar çokluğudur. Heteronormatif düzenin dayattığı normlar —ilişkinin bir tarafının erkek bir tarafının da kadın olması gerektiğinden de öte, heteroseksüel ilişkilerin bile belirli sınırlar çizilerek konumlandığı bir yapıya sahiptir. (Özküraplı, 2016). Buna bağlı olarak normal kabul ettiği ilişkilene biçimi içinde bile farklılıkları yok sayan heteronormatif düzen; lezbiyen, gey, biseksüel, trans, interseks ve artıların (LGBTİ+) ayrımcılığa maruz kalmasına sebep olur. Son yıllarda heteroseksizm ve ikili cinsiyet sistemi sorgulanmaya ve bu alanda çeşitli çalışmaların yapılmasına başlanmasına rağmen, LGBTİ+'lar sağlık, eğitim, istihdam, sosyal hizmet gibi alanlarda ve günlük yaşamlarında birçok sorun yaşamaya devam ettiği, LGBTİ+'lara yönelik şiddet, ayrımcılık ve ötekileştirme tutumlarının süregeldiği görülür.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada, LGBTİ+'ların %29.8'inin hayatlarının bir döneminde cinsel yönelim ve/veya cinsiyet kimliklerine bağlı ayrımcılığa maruz kaldıkları ve işe alınmama veya işten kovulma gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıktı, %20.8'i çalıştıkları yerde sözlü tacize, %35.6'sı fiziksel tacize, %25.9'u cinsel tacize uğradıklarını bildirdi. Bununla birlikte bu sorunları yaşayanların %50.3'ü cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerini birlikte çalıştıkları kişilerden sakladıklarını ifade etti (Sears ve diğerleri, 2021). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir başka araştırma ise eğitim ortamlarında da durumun farklı olmadığını gösterir. 13 yaşından büyük LGBTİ+ gençlerin katıldığı araştırmada; LGBTİ+ öğrencilerin %59.1'i cinsel yöneliminden, %42.5'i cinsiyet ifadesinden, %37.4'ü ise cinsiyet kimliğinden dolayı okulda güvende olmadıklarını ifade etti. Aynı araştırmada LGBTİ+ öğrencilerin %32.7'si geçmiş bir ay içerisinde en az bir gün, %43.7'si ise geçmiş bir ay içerisinde en az dört gün güvende hissetmediği için okula gitmediğini belirtti. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %45.2'si tuvaletleri %43.7'si ise soyunma odalarını güvende hissetmedikleri için kullanmadıklarını bildirdi (Kosciw J. G., Clark, Truong, & Zongrone, 2020).

Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansı'nın (FRA) yaptığı bir araştırmada (2020), LGBTİ+'ların iş, barınma, sağlık, eğitim, sosyal hizmet alanlarında ve sosyal hayatlarında yaşadıkları ayrımcılıklar raporlandı. 28 Avrupa Birliği (AB) ülkesinden katılımcıların olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların %38'i LGBTİ+ olduklarından dolayı ayrımcılığa uğradıklarını ifade ettiler. İş yerinde ayrımcılığa uğrayan LGBTİ+'ların genel oranı %21, iş ararken ayrımcılığa uğrayanların genel oranı %10'dur. Translar ve interseksler özelinde incelendiği zaman bu oran yaklaşık iki katına çıkar. Katılımcıların %26'sı ayrımcılık, şiddet veya aşışılama maruz kalmamak için açılmadıklarını ifade etti. Araştırmaya katılan LGBTİ+'ların %70'i fiziksel saldırıya, %29'u hem fiziksel hem cinsel saldırıya uğradıklarını ifade etti, cinsel ve fiziksel saldırı oranının en yüksek olduğu AB ülkesinin ise Kıbrıs Cumhuriyeti olduğu tespit edildi (%53). Sağlık, sosyal hizmetler, barınma, eğitim alanlarında genel ayrımcılık oranı %37 iken, bu oran translar için %55, interseksler için %59 olarak görüldü.

Avrupa coğrafyasında gerçekleştirilen eğitim alanına odaklanan araştırmalar incelendiğinde ise; Arnavutluk, Bulgaristan ve Karadağ'da LGBTİ+ öğrencilerin şiddet ve akran zorbalığından kaçınmak için okullarda cinsel yönelim ve kimliklerini saklamak zorunda kaldıkları (Aerts, Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2012; Çavaria, 2013; The Danish Institute for Human Rights, 2009); Hollanda, Bulgaristan ve Polonya'da yapılan araştırmalarda ise LGBTİ+ öğrencilerin heteroseksüel akranlarına kıyasla 2 kattan daha fazla intihar etmeyi düşündüğü veya teşebbüs ettiği gibi eğitim ortamlarında LGBTİ+ ayrımcılığını gösteren bulgulara rastlamak mümkündür (Council of Europe, 2018).

Kuir Kıbrıs Derneği'nin Birlikte Daha Güçlü Projesi kapsamında yayınladığı LGBTİ+'ların İstihdama Erişimi ve Emek Piyasası Deneyimleri Raporu (2021), Kıbrıs'ın kuzeyindeki durum hakkında oldukça önemli veriler sunar. Araştırmaya dahil olan katılımcıların %47'si meslek seçimi yaparken ayrımcılığa uğramayacaklarını düşündükleri alanlara yöneldiklerini belirtirken, birçok katılımcı kendilerini korumak veya saklamak amacıyla herhangi bir meslek alanına yönelmek yerine özel beceri gerektiren, sanatla bağlantılı veya müşteri ile temas gerektirmeyen, bağımsız çalışabilecekleri işleri tercih ettiklerini ifade etti. İş başvurusunda bulunanların %46.5'i iş arama süreçlerinde LGBTİ+ kimliklerini tamamen sakladıklarını, %26.3'ü ise bu süreçte kimliklerinden ötürü ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etti.

Aynı raporun eğitim alanı ile ilgili sonuçlarına bakıldığı zaman katılımcıların cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerinden kaynaklanan olumsuz deneyimler yaşadıkları görüldü. Katılımcılar, okul dönemlerinde öğretmen ve arkadaşlarından fobik şiddet gördüğü için okulu bırakma, eşcinsel olduğu için aile tarafından okuldan alınma, giyim kuşam ve davranışlara yönelik heteronormatif dayatmalara maruz kalma, sözlü, fiziksel veya cinsel tacize uğrama, arkadaşları tarafından lakap takılması, öğretmenin aileyi çocuğun "farklı" olduğuna dair uyarması ve okul yetimlerinin şiddet ve tacizi engellememesi gibi deneyimler yaşadıklarını, bu sebeple iş hayatında istedikleri alanlara yönelemediklerini ifade eder.

LGBTİ+'lerin üniversite hayatlarında daha az ayrımcılık, şiddet ve fobik davranışa maruz kaldığını gösteren çalışmalar olsa da (Çavdar & Çok, 2016), ortaokul ve lise dönemlerinde okullarda yeniden üretilen heteronormatif veya heteroseksist eğitim, LGBTİ+'ların okul ortamlarında zorbalığa maruz kalmalarına neden olur (Apostolidou, 2020; Greytak, Kosciw, & Diaz, 2009; Kosciw, Bartkiewicz, & Greytak, 2012; Kosciw J. G., Greytak, Zongrone, Clark, & Truong, 2018). Bu saldırılar, okulları LGBTİ+ öğrenciler için güvenli yerler olmaktan çıkarmakta ve akademik anlamda da eğitim hayatından kısmen veya tamamen çekilmelerine neden olur. Okul ortamındaki cinsiyet kimliği, cinsel yönelime ve cinsiyet ifadesine dayalı zorbalığın düşük akademik başarı ve okulu bırakma ile ilişkisi saptandı (Kosciw J. G., Greytak, Zongrone, Clark, & Truong, 2018). Bu sorunların trans öğrencilerde çok daha ciddi boyutlarda olduğu, neredeyse yarıya yakının devamsızlık yapmak zorunda kaldığı ve üniversiteye gitme isteklerinin daha az olduğu da ortaya çıktı (Greytak, Kosciw, & Diaz, 2009).

Tüm bu sonuçlar bize iş yerlerinde, sağlık kurumlarında, eğitim kurumlarında ve daha birçok alanda LGBTİ+'lar için güvenli alanlar yaratılmadığını, güvenli alanlar yaratabilmek için gerekli farkındalık düzeyinin henüz yeterli olmadığını ve ayrımcılığın ciddi boyutlarda olduğunu gösterir. Gerek bu durumun üstesinden gelerek LGBTİ+ öğrenciler için daha kapsayıcı bir eğitim sunabilmek, gerekse ileride yapılacak müfredat ve program değişiklikleri ile sosyal alanlarda LGBTİ+'lar için güvenli ortamlar yaratabilmek için eğitim elzem bir mefhum olarak karşımıza çıkar. Bu kapsamda eğitim, sadece sosyal adaleti sağlamak için değil; ilgili deneyimlerin temsilini ve eğitim ortamlarındaki varlığını sağlamak için heteronormatif söylemin önüne geçilmelidir (Sumara & Davis, 1999). Eğitimin bu öneminden dolayı, raporun devamında LGBTİ+ öğrenciler odağında güvenli ve güvensiz okul ortamları ve etkilerini sunar.

1.1 Güvensiz Okul Ortamlarının LGBTİ+'lar Üzerindeki Etkisi

LGBTİ+'lar eğitim süreçleri boyunca diğer alanlarda olduğu gibi birçok sorunla karşılaşır. LGBTİ+ öğrenciler kimlik oluşumunun ilk yılları olan okul öncesi ve ilkököl döneminde ilk kez aileden ayrılarak okul ortamı ve farklı sosyal bağlamlara uyum sağlama sürecinde, ortaokul ve lisede ise ergenlik ve kimliğin oluşması süreçlerinde heteronormatif dayatmalara maruz kalır ve okul, akran, aile desteğinin eksik olması yaşanan sorunların büyümesine sebebiyet verir.

Bahsedilen bu heteronormatif dayatmalar ise eğitim ortamında çeşitli şiddet türleri, ayrımcılık ve akran zorbalığı olarak LGBTİ+ öğrencilerin karşısına çıkar. Gey, Lezbiyen ve Heteroseksüel Eğitim Ağ'ının (GLSEN) 2019 yılında yayınladığı rapora göre, araştırmaya katılan LGBTİ+ öğrencilerin %81'i sözel şiddete, %34.2'si fiziksel şiddete uğradığını buna rağmen, LGBTİ+ kapsayıcı müfredata sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettikleri tespit edildi (Kosciw J. G., Clark, Truong, & Zongrone, 2020). GLSEN'in 2021 yılında yayınladığı raporda ise sözel şiddetin oranı %76.1, fiziksel şiddet oranı ise %31.2 olarak tespit edildi. Bu rapor LGBTİ+ öğrenciler için ayrımcılığın sadece fiziksel alanlar ile kısıtlı olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Raporda çevrimiçi eğitime katılan LGBTİ+ öğrencilerin %36.6'sının cinsel yönelimden dolayı, %30.3'ünün cinsiyet ve %31.8'inin ise cinsiyet ifadesinden dolayı zorbalığa uğradığını ortaya koyar (Kosciw, Clark, & Menard, 2022).

Alanyazında bahsi geçen çeşitli şiddet türlerinin, ayrımcılığın ve akran zorbalığının ise LGBTİ+ öğrencilerin akademik hayatlarını olumsuz yönde etkilediği ve bu kötü deneyimlerin düşük akademik başarı ve okulu bırakma ile ilişkili olduğunu gösteren bulgulara rastlamak mümkün (Kosciw ve arkadaşları, 2012; Greytak ve arkadaşları, 2009; Fisher ve arkadaşları 2008; Grossman ve D'Augelli 2006). Bununla birlikte zorbalığın depresyon, kaygı gibi olumsuz sonuçlara sebep olduğu (Hawker & Boulton, 2000), psikosomatik problemleri tetikleyebileceği (Gini & Pozzoli, 2009) ve yaşam doyumu üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu bilinir (Toomey ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda heteronormatif dayatmalar sebebiyle toplumsal normların dışında bırakılan ve marjinalleştirilen LGBTİ+'ların kendini heteroseksüel olarak tanımlayanlardan daha büyük sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Okul ortamlarında yaşanan olumsuz deneyimlerin LGBTİ+'lar üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışmada, LGBTİ+ öğrencilerin heteroseksüel öğrencilere göre akran zorbalığı yaşama (Council of Europe, 2018), cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğine bağlı ayrımcılık ve şiddete maruz kalma ihtimallerinin çok daha yüksek olduğu (Colvin ve diğerleri, 2019; Hatchel ve diğerleri, 2019), dışlayıcı okul ortamlarının LGBTİ+ öğrencilerin kendilerini marjinalleştirilmiş hissetmesine ve motivasyonlarının düşmesine sebep olduğu ve buna bağlı olarak akademik başarısızlık, okul bırakma, kronik stres, madde kullanımı, anksiyete, depresyon (Wimberly, 2015; Steck & Perry, 2018; Colvin ve diğerleri, 2019) gibi olumsuz deneyimlerin ve düşük istek ve düşük eğitim düzeyine sahip olma gibi eğitimsel dışlanma yaşama olasılığının daha yüksek olduğu görülür (Kosciw, Greytak, Giga, Villenas, & Danischewski, 2016).

Bu bağlamda kapsayıcılığın olmadığı güvensiz okul ortamlarındaki LGBTİ+ öğrencilerin gerek fiziksel gerekse çevrimiçi eğitim alanlarında ayrımcılığa uğradıkları ve bu alanlarda bulunmaktan kaçındıkları; bu sebeple çeşitli eğitim faaliyetlerinden *-kimi zaman ise eğitimin tümünden-* faydalanamadıkları ve karşılaştıkları ayrımcı eylemler sonucunda çeşitli psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara maruz kaldıkları açıkça görülür.

1.2 Güvenli Okul Ortamları ve Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, eğitimde herkese eşit fırsatlar sunulması olarak tanımlanır (UNESCO, 2020). UNESCO'nun savunduğu üzere, kapsayıcı bir eğitim için farklılık gözetmeksizin tüm öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulur, eğitim hakkını eşit şekilde sunan bir eğitim sisteminin oluşturulması gerekir. Ayrıca bu tanım hiçbir öğrencinin sosyal statüsü, fiziksel farklılıkları, cinsel yönelimi, etnik kökeni, dili, dini, ulusu, ekonomik durumu ve yetilerinden dolayı eğitim sistemi içerisinde ayrımcılığa maruz bırakılmayacağını dile getirir.

Anılan tanım dahilinde düzenlenen LGBTİ+ kapsayıcı ve pozitif bir okul ikliminin akademik başarı, üretkenlik ve sosyal-duygusal iyilik haline olumlu bir etkisi olduğu bilinmektedir (GLSEN, ASCA, ACSSW, & SSWAA., 2019). Ryan ve arkadaşlarına göre (2010), LGBTİ+'ların kendilerini keşfetme ve açılma süreçlerinde aile ve akranlarından destek görmeleri psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkilemekte ve zorbalığın depresyon, madde bağımlılığı, intihar düşüncesi ve girişimi gibi olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir faktör görevi görülür. LGBTİ+ kapsayıcı ve koruyucu politikalara sahip okullarda, öğrencilerin kendilerini daha güvende ve okula ait hissettiği, akademik başarılarının arttığı ve cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğine bağlı zorbalığın azaldığı görüldü (Day, Fish, Grossman, & Russell, 2020).

LGBTİ+'ların, okul çağlarında yaşadığı olumsuz deneyimler, araştırmacıları bu sorunları tanımlamaya, güvenli ve kapsayıcı okullar yaratmak için birtakım stratejiler geliştirmeye iter. Buna amaç doğrultusunda yapılan araştırmalar neticesinde; LGBTİ+ kapsayıcı bir okul ortamı yaratmak için ayrımcılık ve zorbalık karşıtı politikalar üretmenin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının farkındalığını artırıcı çalışmalar yapmanın, LGBTİ+ kapsayıcı müfredatlar geliştirmenin, farkındalık artırıcı kampanyalar düzenlemenin, LGBTİ+'lar için sosyal destek mekanizmaları yaratmanın, ve son olarak okul kulüpleri kurmanın LGBTİ+ kapsayıcı ve pozitif bir okul iklimi yaratmak için etkili stratejiler olduğu ortaya çıktı (McGarry, 2013; Snapp ve diğerleri, 2015; GLSEN, 2016; Steck & Perry, 2017; Cardinal, 2021).

Geçtiğimiz 10 yıl içerisinde yapılan araştırmalar, bu stratejilerden biri olan LGBTİ+ kapsayıcı müfredatların güvenli ve adil öğrenme ortamları yaratma açısından yüksek bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalara göre, kapsayıcı müfredata sahip okullarda bulunan LGBTİ+ öğrenciler daha güvende hissettiklerini, daha az fobik söylem ve şiddete maruz kaldıklarını ve akranlarının daha kabullenici olduklarını belirtmişlerdir (Russell ve diğerleri, 2006; Russell ve diğerleri, 2010; GLSEN, 2012; Kosciw ve diğerleri, 2012; Snapp ve diğerleri, 2015; Cardinal 2021). Bu sonuçlar; gerek LGBTİ+ öğrenciler için ayrımcılıktan uzak, kapsayıcı ve pozitif bir eğitim oluşturmak; gerekse LGBTİ+ görünürliğini arttırıp farkındalık yaratmak için eğitim müfredatı ve eğitim programlarının önemini gösterir.

1.3 Çalışmanın Kapsamı ve Önemi

Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamında geliştirilen, Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Dairesi tarafından onaylanan öğretim programlarının ara disiplinleri incelendiğinde, *"bütünleştirme"* ve *"kapsayıcı"* kavramlarının kullanıldığı görülür. Mevcut öğretim programlarında bütünleştirme, *"her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal etkinlik ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram"* olarak tanımlar; bununla birlikte toplumla bütünleştirilmenin farklılıkları anlama, uyum sağlama, eğitim ve topluma daha fazla katılım, kapsayıcı değişim ve değişikliklere sebep olabileceğinden bahseder. Program dahilindeki bu geniş tanıma rağmen bahse konu tanımlamalar yalnızca özel gereksinimli bireyler için yapılır. Buradan da anlaşılacağı üzere, Kıbrıs'ın kuzey kesiminde kullanılmak için tasarlanan eğitim programlarında kapsayıcılık kavramının geniş bir şekilde yansıtılmadığı; UNESCO'nun tanımlamış olduğu çeşitlilik öğelerinin tamamını kapsamadığı görülür.

Gerek bir önceki bölümde incelenen güvensiz ve LGBTİ+ ayrımcılığının olduğu okullar ve bu okulların LGBTİ+ öğrencilerin akademik başarı, üretkenlik ve sosyal-duygusal iyilik hali üzerindeki etkisi; gerekse önceki bölümde incelediğimiz güvenli ve LGBTİ+ kapsayıcı okullar ve anılan kavramlar üzerinde olumlu etkileri tahlil edildiğinde, müfredat dahilinde okullarda kullanılan ders kitaplarının çeşitlilik ve çeşitliliğe ilişkin kapsayıcılığının önemi görülür. Bahsi geçen önem dahilinde bu çalışmanın temel odağı, Kıbrıs'ın kuzeyindeki okullarda kullanılan ders kitaplarının LGBTİ+ kapsayıcılığı açısından analiz eder. LGBTİ+'ların eğitim hayatlarında yaşadıkları sorunlar ve etkileri göz önünde bulundurulduğunda, kapsayıcı müfredatlar geliştirmenin elzem olduğu görülür. Kapsayıcı müfredatlar, toplumun farkındalığını ve LGBTİ+'ların görünürliğini artıracak gibi aynı zamanda LGBTİ+'ların kendilerini okula ait hissetmesi, zorbalık ve şiddetin azalması, akademik başarının yükselmesi ve buna bağlı olarak istihdam alanında yaşanan zorlukların azalması açısından büyük önem teşkil eder. Buna bağlı olarak mevcut müfredatların analiz edilmesinin, müfredattaki eksiklik veya yanlışların tespit edilmesi ve LGBTİ+ kapsayıcı bir müfredat geliştirilmesi için büyük bir ilk adım olacağı düşünülmektedir.



METODOLOJİ



2 Metodoloji

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntem, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları incelenip araştırmanın metodolojisi ile ilgili bilgiler sunulur.

2.1 Yöntem

Bu çalışmada Kıbrıs'ın kuzeyindeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda kullanılan ders kitaplarının LGBTİ+ farkındalığı bağlamında incelenmesini amaçlar. Bu amaca ulaşabilmek için içerik analizi yöntemi kullanıldı. **İçerik analizi**; amacı veriyi yorumlamak olan ve temeli kodlama yapmaya dayanan, üst düzey analiz kategorisinin altında yer alan bir yöntemdir (Ekiz, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında ders kitaplarının LGBTİ+ farkındalığı bağlamında incelenmesi amaçlandığından; betimsel verinin frekanslarının hesaplanması ve ortaya çıkan temaların analizi için hem nicel hem de nitel veri analizi kullanıldı. İçerik analizinin yapısı gereği nicel ve nitel verinin kullanımına olanak tanınması (Schreier, 2012; Krippendorff, 2004), veri analizinin modellenmesi için seçilmesinin nedenlerinden biridir. İçerik analizi kullanılarak, veri seti içerisinde kelime, olgu ve temaların varlığına dair çıkarımlarda bulunulabilir; böylelikle ilgili kelime, olgu ve temaların veri seti içerisindeki varlığı, anlamları, olgular arası ilişkileri ve desenleri analiz eder (Neuendorf, 2017).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kıbrıs'ın kuzeyindeki **ilkokul, ortaokul ve liselerde** kullanılan **5. sınıftan 12. sınıfa kadar** olan tüm ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken uzman görüşleri de dikkate alınarak LGBTİ+ farkındalığı kapsamında içerik olarak araştırmaya uygun olduğu düşünülen kitapların kullanılmasına özen gösterildi. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini **48 adet ders kitabını içerir**.

2.3 Veri Analizi Süreci

Yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde kullanılan, uzman görüşlerine bağlı olarak seçilen ders kitapları analiz edildi. Analiz edilen kitapların seçimi için alanda uzman kişilerden, araştırmanın kapsamına uygun kitap tavsiyeleri alındı. Tavsiye edilen kitaplar, araştırmanın kapsamı ve amacı dahilinde tekrar gözden geçirilerek seçim süreci sonlandırıldı. Kullanılan kitap listesi **EK-1**'de belirtildi.

Veri analizi için ders kitaplarının seçilmesinin ardından, araştırmanın kapsamı konusunda yeterliliğe sahip; LG-BTİ+ kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, ayrımcılık ve çeşitlilik gibi konularda bilgi sahibi kişilerden veri toplama ekibi kuruldu. Kurulan bu ekip bir araya gelerek; araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda bilgilendirildi ve ekibe kodlama kategorilerinin taslağı ve içeriği konusunda eğitim verildi. Bu aşamanın ardından veri toplama ekibi kodlama sürecini araştırma yürütücüsü ile istişare içerisinde gerçekleştirdi. Bu istişareler aracılığı ile önceden tasarlanan kodlama kategorilerinde öngörülemez kodlar ve kodlama sistemi ile kitaplardaki uyumsuzluklar tartışılarak kodlama şeması sürekli olarak yenilendi. Veri analiz sürecinin sonlandırılmasının ardından veriler araştırma yürütücüsü tarafından, kodlama kategorileri kapsamında tekrar değerlendirildi ve olası uyumsuzluklar tekrar istişare edilerek çözümlendi. Böylelikle değerlendiriciler arası güvenilirliğin artırılması amaçlandı.

2.4 Verilerin Analizi

Kitap analizleri için nitel içerik analizi yöntemi kullanıldı. Aynı anda verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulması süreciyle ilerleyen içerik analizi tekniği, analiz edilen materyalin parçalarının kategorilere atanması ve materyalin yorumlanması esnasında kodlama çerçevesine bağlı kalınması gereken sistematik bir anlam tanımlama yöntemidir (Krippendorff, 2004; Schreier, 2012).

Bu çalışmada tüm kitaplar incelenerek LGBTİ+ farkındalığı konusuna bağlı olarak kategoriler, alt kategoriler ve bu kategorilerin neye göre incelendiğinin detaylı açıklamasının olduğu kodlama şeması hazırlandı. Sonrasında da kodlama şemasından yararlanarak sonuçlar bölümünde yorumlanmak üzere frekans tabloları oluşturuldu. Kategorilerin belirlenmesi süreci **Şekil 1**'de sunuldu.



Şekil 1: Kategorilerin belirlenme süreci

İçerik analizi **a priori** bir veri analiz süreci olduğundan; veri analizine dair tüm planlamanın veri analizi öncesinde tasarlanması gerekir (Neuendorf, 2017). Bu tasarım görece subjektif olduğundan, alanyazında kategori şemasının okuyucu ile paylaşılması araştırmanın güvenilirliğini artırır, ayrıca yapılan analizin kapsamına dair okuyucu bilgilendirir (Krippendorff, 2004). Bu bağlamda geliştirilen kodlama şeması **EK-2**'de yer verildi.



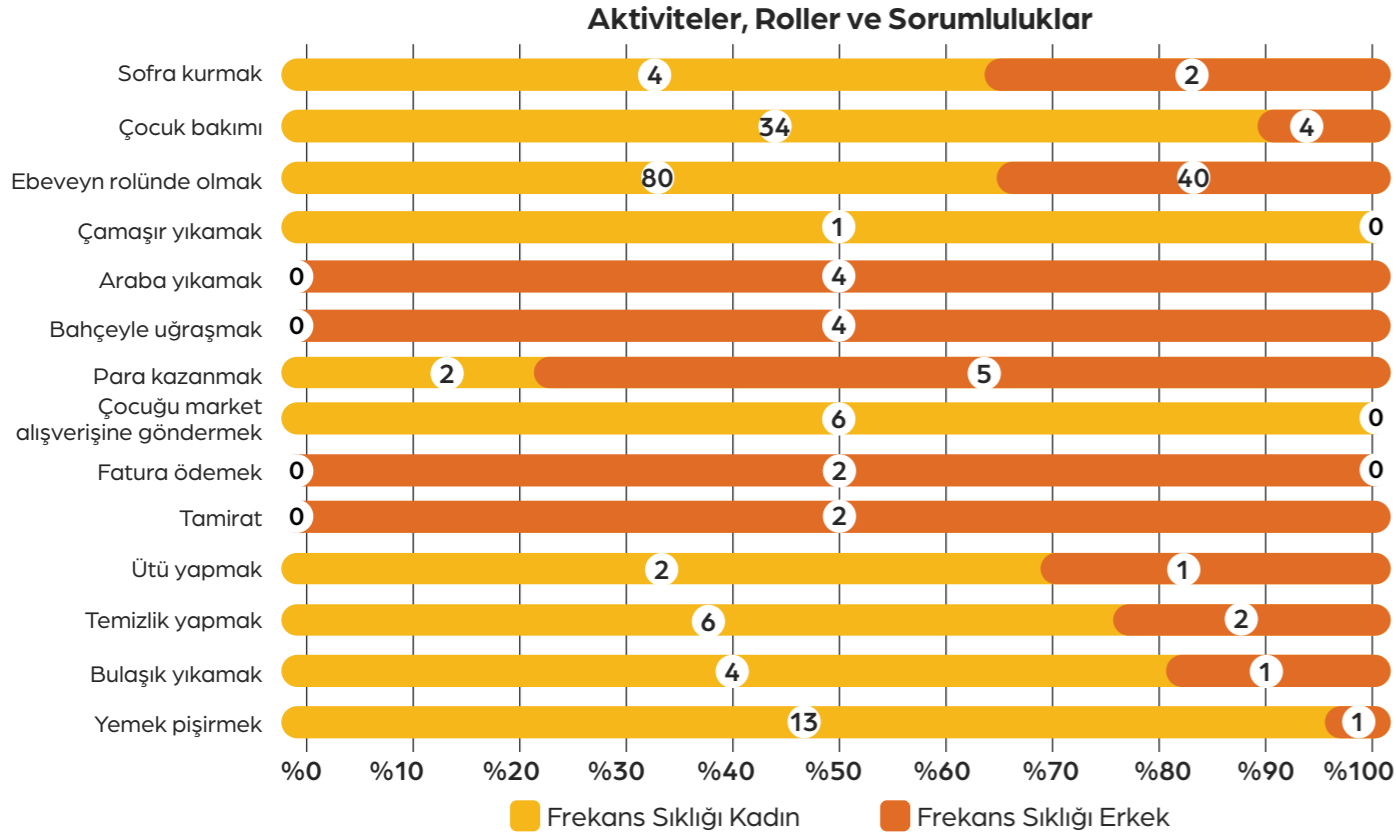
BULGULAR



3 Bulgular

3.1. İlkokul Kitaplarına İlişkin Bulgular

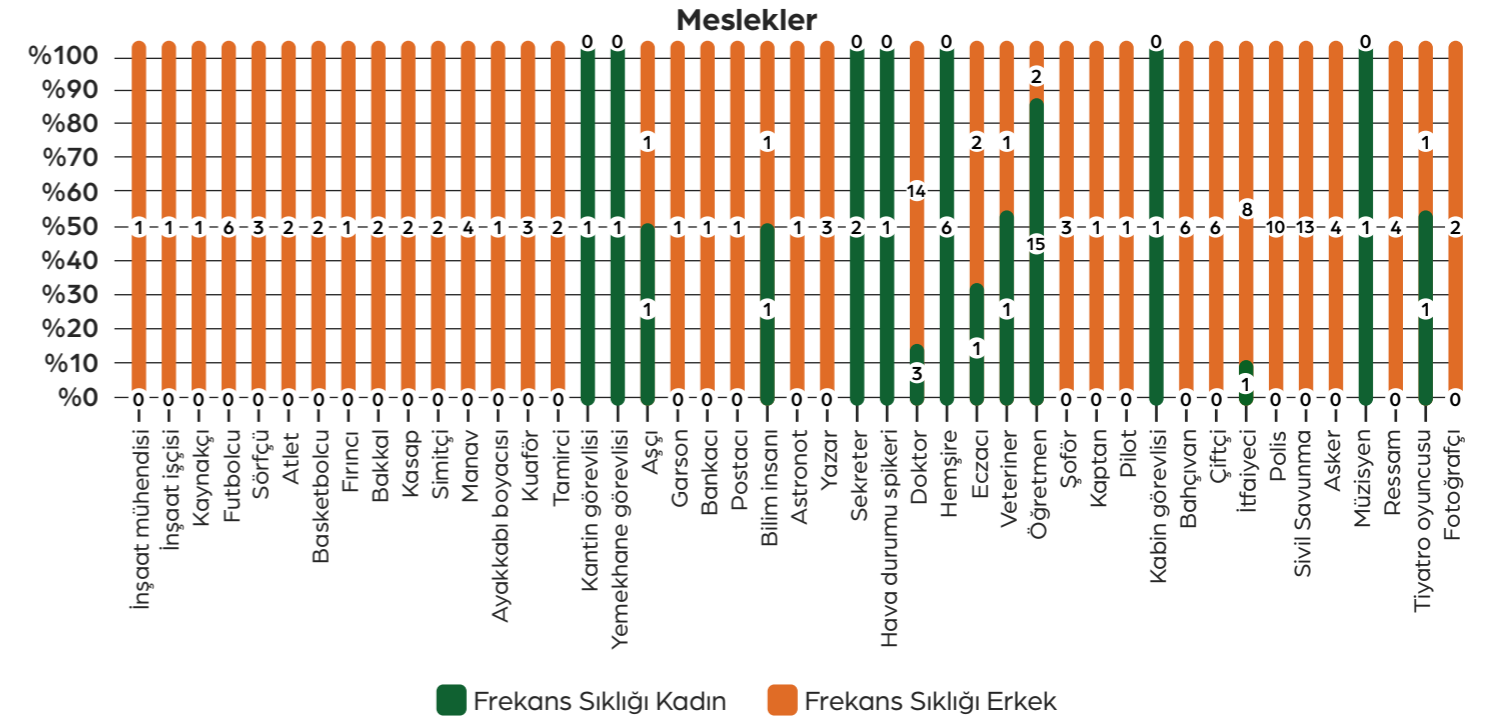
3.1.1. Hayat Bilgisi Kitapları



Tablo 1: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre dağılımı Tablo 1'de verildi. **Tamirat yapanların** (N=2), **fatura ödeyenlerin** (N=2), **bahçeyle uğraşanların** (N=4) ve **araba yıkayanların** (N=4) %100'ü erkekler tarafından temsil edilirken, **çocuğu market alışverişine gönderen** (N=6) ve **çamaşır yıkayan** (N=1) figürlerin %100'ü ise kadınlar tarafından temsil edilir.

Tablodan da görülebileceği üzere; **yemek pişiren** figürlerin %92.86'si kadınlar (N=13), %7.14'ü erkekler (N=1) tarafından temsil edilir. **Bulaşık yıkayan** figürlerin %80'inin kadın (N=4), %20'sinin erkek (N=1) olduğu görülür. **Temizlik yapan** figürlerin %75'i kadın (N=6), %25'i erkek (N=2); **ütü yapanların** ise %66.67'si kadın (N=2), %33.33'ü erkektir (N=1). **Para kazanma sorumluluğu** olan figürlerin %28.57'si kadın (N=2), %71.43'ü erkektir (N=5). **Ebeveyn rolünde** olan figürlerin %66.67'si kadın (N=80), %33.33'ü ise erkektir (N=40). **Çocuk bakımı** sorumluluğu olan figürlerin %89.47'si kadın (N=34), %10.53'ü ise erkektir (N=4). Son olarak, **sofra kuran** figürlerin %66.67'si kadınlar tarafından (N=4), %33.33'ü erkekler tarafından (N=2) temsil edilir.



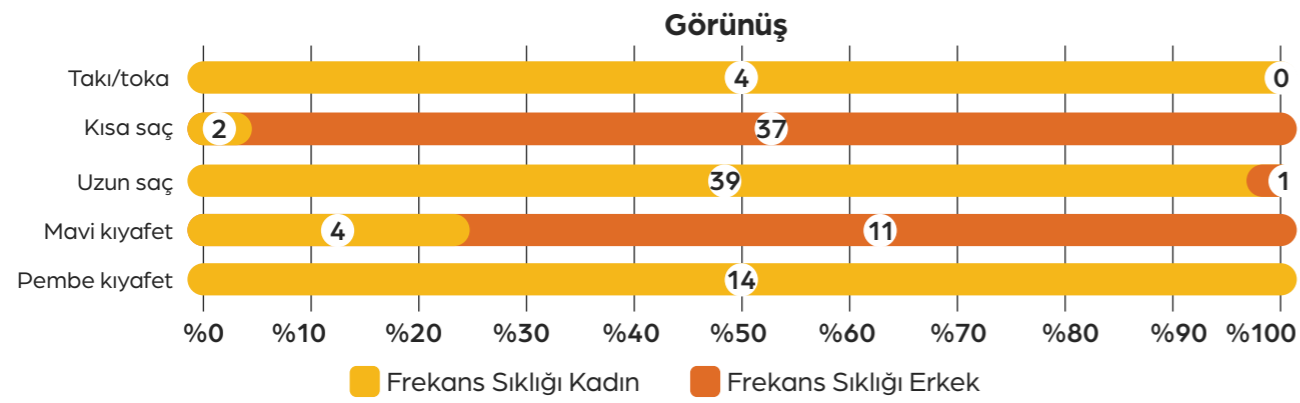
Tablo 2: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre dağılımı Tablo 2'de verildi.

İnşaat mühendisi (N=1), **inşaat işçisi** (N=1), **kaynakçı** (N=1), **futbolcu** (N=6), **sörfçü** (N=3), **atlet** (N=2), **basketbolcu** (N=2), **fırıncı** (N=1), **bakkal** (N=2), **kasap** (N=2), **simitçi** (N=2), **manav** (N=4), **ayakkabı boyacısı** (N=1), **kuaför** (N=3), **tamirci** (N=3), **garson** (N=1), **bankacı** (N=1), **postacı** (N=1), **astronot** (N=1), **yazar** (N=3), **şoför** (N=3), **kaptan** (N=1), **pilot** (N=1), **bahçıvan** (N=6), **çiftçi** (N=6), **polis** (N=10), **sivil savunma görevlisi** (N=13), **asker** (N=4), **ressam** (N=4) ve **fotoğrafçı** (N=2) meslek temsililerinin %100'ü erkektir.

Kantin görevlisi (N=1), **yemekhane görevlisi** (N=1), **sekreter** (N=2), **hava durumu spikeri** (N=1), **hemşire** (N=6), **kabin görevlisi** (N=1) ve **müziyen** (N=1) meslek temsililerinin %100'ü kadındır.

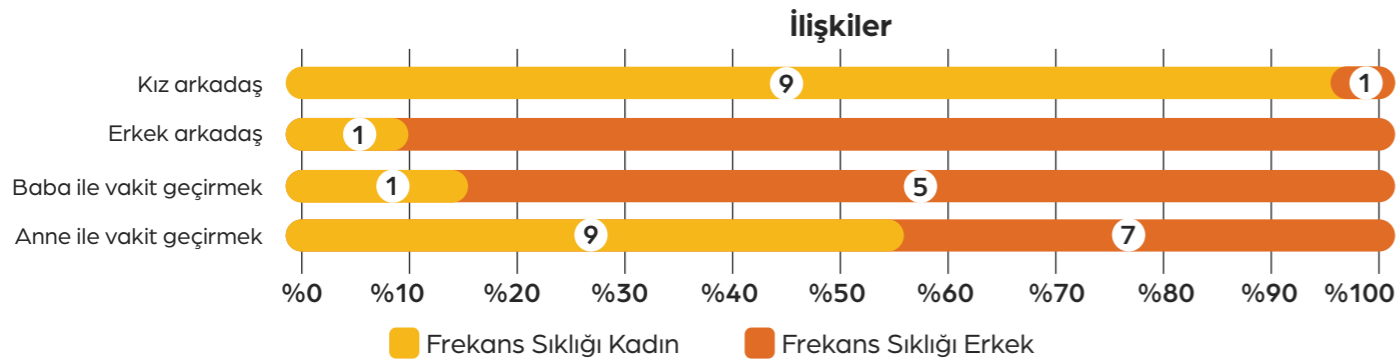
Aşçıların %50'sinin kadın (N=1), %50'sinin ise erkek olduğu görülür (N=1). **Bilim insanlarının** %50'si kadın (N=1), %50'si erkektir (N=1). **Doktorların** %17.65'i kadın (N=3), %82.35'i erkektir (N=14). **Eczacıların** %33.33'ü kadınlar tarafından (N=1), %66.67'si erkekler tarafından (N=2) temsil edildi. **Veterinerlerin** %50'si kadın (N=1), %50'si erkektir (N=1). **Öğretmenlerin** %88.24'ü kadınlar tarafından (N=15), %11.76'si erkekler tarafından (N=2) temsil edilir. **İtfaiyecilerin** %11.11'i kadınlar tarafından (N=1), %88.89'u erkekler tarafından (N=8) temsil edilir. **Tiyatro oyuncularının** %50'sini kadınlar, %50'sini erkekler temsil eder.



Tablo 3: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

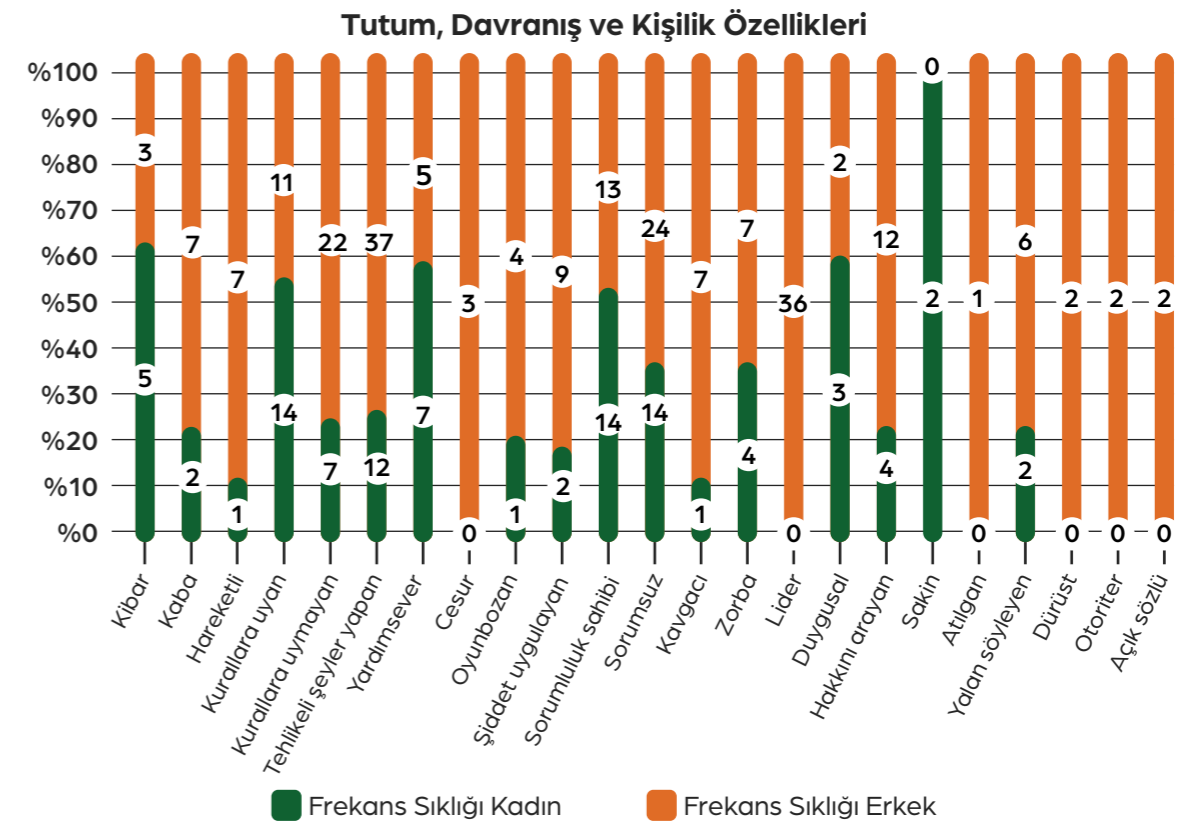
1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre dağılımı **Tablo 3**'te verildi. Tablodan görülebileceği üzere **pembe kıyafet giyen** ve **Takı/toka takan** (N=4) temsillerin %100'ü **kadındır** (N=14).

Mavi kıyafet giyen figürlerin ise %26.67'si **kadın** (N=4), %73.33'ü **erkektir** (N=11). **Uzun saçlı figürlerin** %97.50'si **kadınlar** (N=39), %2.50'si **erkekler** (N=1) tarafından temsil edilir. **Kısa saçlı figürlerin** %5.13'ünün **kadın** (N=2), %94.87'sinin **erkek** (N=37) olduğu gözlemlendi.



Tablo 4: "İlişkiler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının "İlişkiler" alt kategorisine göre dağılımı **Tablo 4**'te verildi. **Anne ile vakit geçirenlerin** %56.25'i **kız çocuk** (N=9), %43.75'i **erkek çocuktur** (N=7). **Baba ile vakit geçiren figürlerin** %16.67'si **kız çocuk** (N=1), %83.33'ü **erkek çocuktur** (N=5). **Erkeklerle arkadaş olan figürlerin** %12.50'si **kadın** (N=1), %87.50'si ise **erkektir** (N=7). **Kadınlarla arkadaş olanların** %90'ı **kadın** (N=9), %10'u ise **erkektir** (N=1).

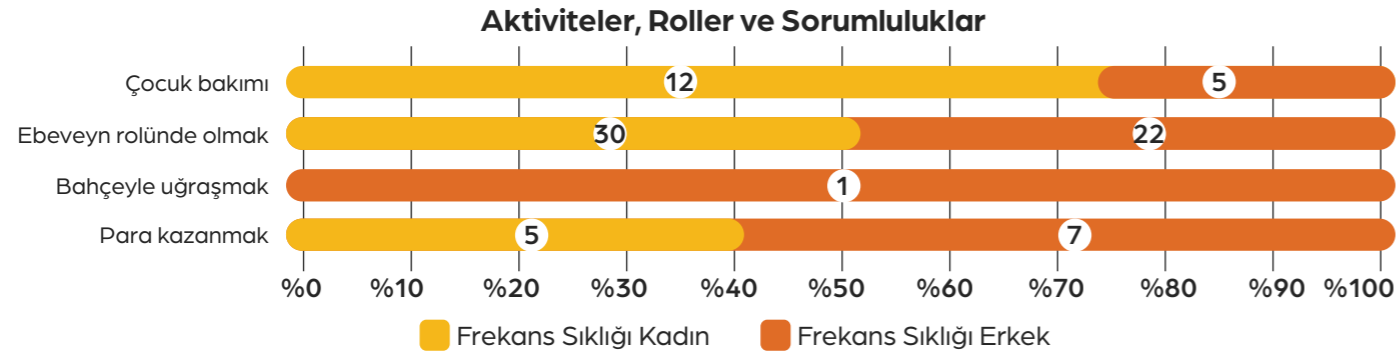


Tablo 5: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre dağılımı **Tablo 5**'te verilmiştir. **Dürüst** (N=2), **otoriter** (N=2), **açık sözlü** (N=2), **cesur** (N=3), **atılgan** (N=1) ve **lider** (N=36) figürlerin %100'ü **erkektir**. **Sakin** figürlerin %100'ü **kadındır** (N=2).

Kibar figürlerin %62.50'si **kadın** (N=5), %37.50'si **erkektir** (N=3). **Kaba figürlerin** %22.22'sinin **kadın** (N=2), %77.78'inin **erkek** (N=7) olduğu görülür. **Hareketli figürlerin** %12.50'si **kadın** (N=1), %87.50'si **erkektir** (N=7). **Kurallara uyan figürlerin** %56'sını **kadınlar** (N=14), %44'ünü **erkekler** (N=11) temsil ederken, buna karşılık **kurallara uymayan figürlerin** %24.14'ünü **kadınlar** (N=7), %75.86'sını **erkekler** (N=22) temsil eder. **Tehlikeli şeyler yapanların** %24.49'unu **kadınlar** (N=12), %75.51'ini ise **erkekler** (N=49) temsil eder. **Yardımsever figürlerin** %58.33'ü **kadın** (N=7), %41.67'si **erkektir** (N=5). **Oyunbozan figürlerin** %20'si **kadın** (N=1), %80'ü ise **erkektir** (N=4). **Şiddet uygulayan figürlerin** %18.18'i **kadın** (N=2), %81.82'si **erkektir** (N=9). **Sorumluluk sahibi figürlerin** %51.85'i **kadınlar** (N=14), %48.15'i **erkekler** (N=13) tarafından temsil edilirken, **sorumsuz figürlerin** %36.84'ü **kadın** (N=14), %63.16'sı **erkektir** (N=24). **Kavgacı figürlerin** %12.50'si **kadın** (N=1), %87.50'si **erkektir** (N=7). **Zorbalık yapan figürlerin** %36.36'sı **kadınlar** (N=4), %63.64'ü **erkekler** (N=7) tarafından temsil edilir. **Duygusal figürlerin** %60'ı **kadın** (N=3), %40'ı **erkektir** (N=2). **Hakkını arayan figürlerin** %25'i **kadın** (N=4), %75'i **erkektir** (N=12). **Yalan söyleyenlerin** %25'inin **kadın** (N=2), %75'inin **erkek** (N=6) olduğu görülür.

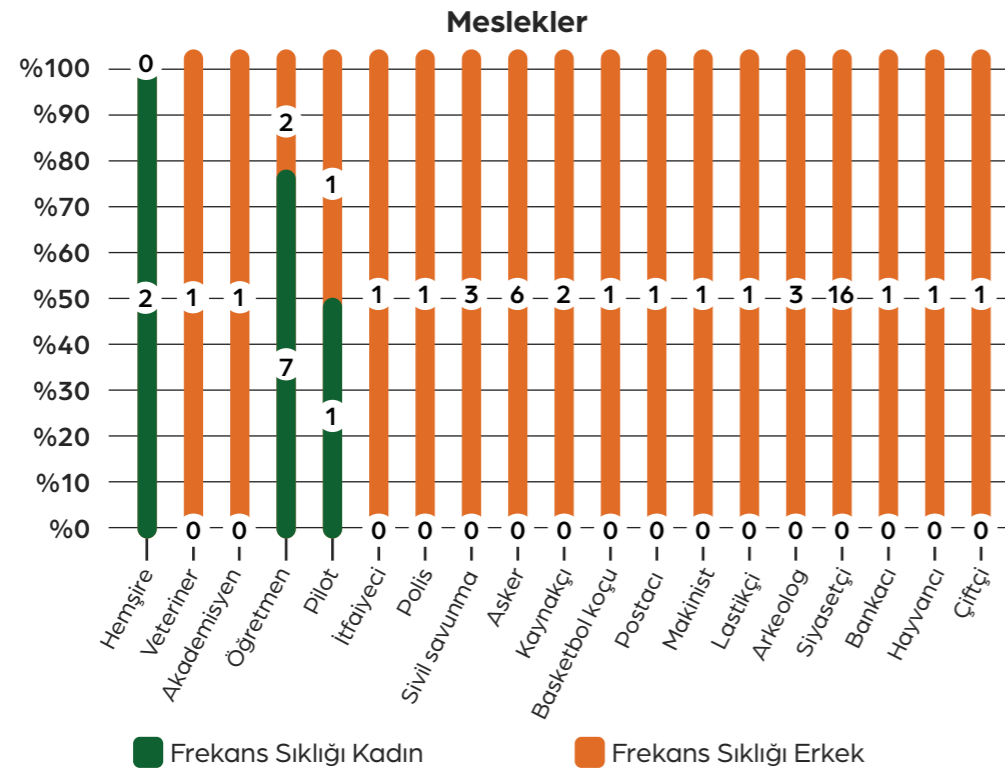
3.1.2. Sosyal Bilgiler Kitapları



Tablo 6: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımları **Tablo 6**'da verildi. Bahçeyle uğraşanların (N=1) %100'ü erkektir.

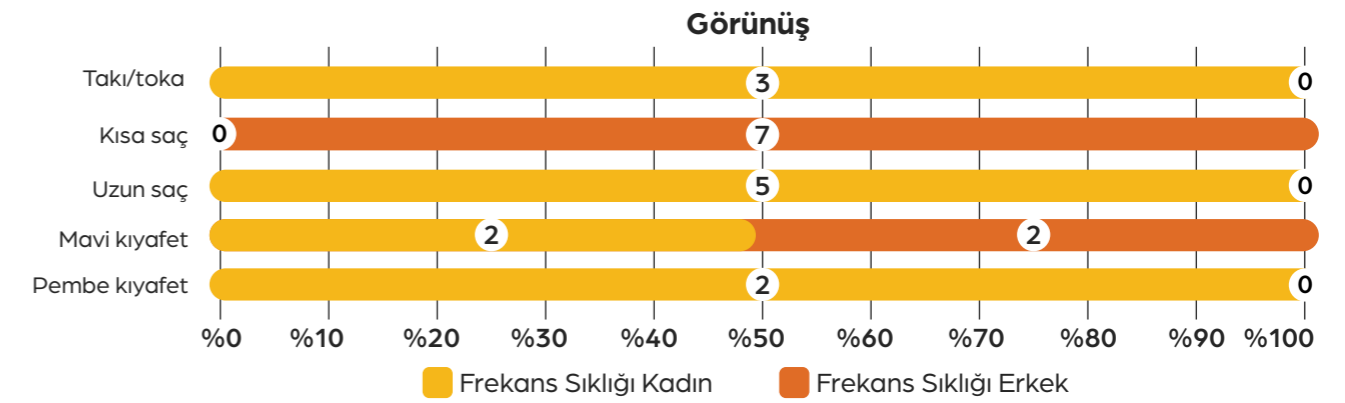
Para kazanma sorumluluğu olan figürlerin %41.67'si kadın (N=5), %58.33'ü erkektir (N=7). **Ebeveyn rolünde olan figürlerin** %57.69'u kadınlar (N=30), %42.31'i erkekler tarafından temsil edilir (N=22). **Çocuk bakımı sorumluluğu** olanların %70.59'unun kadın (N=12), %29.41'inin erkek (N=5) olduğu görüldü.



Tablo 7: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımları **Tablo 7**'de verildi. **Veteriner** (N=1), **akademisyen** (N=1), **itfaiyeci** (N=1), **polis** (N=1), **sivil savunma görevlisi** (N=3), **asker** (N=6), **kaynakçı** (N=2), **basketbol koçu** (N=1), **postacı** (N=1), **makinist** (N=1), **lastikçi** (N=1), **arkeolog** (N=3), **siyasetçi** (N=16), **bankacı** (N=1), **hayvancı** (N=1) ve **çiftçilerin** (N=1) %100'ü erkektir. **Hemşirelerin** (N=2) %100'ü kadındır.

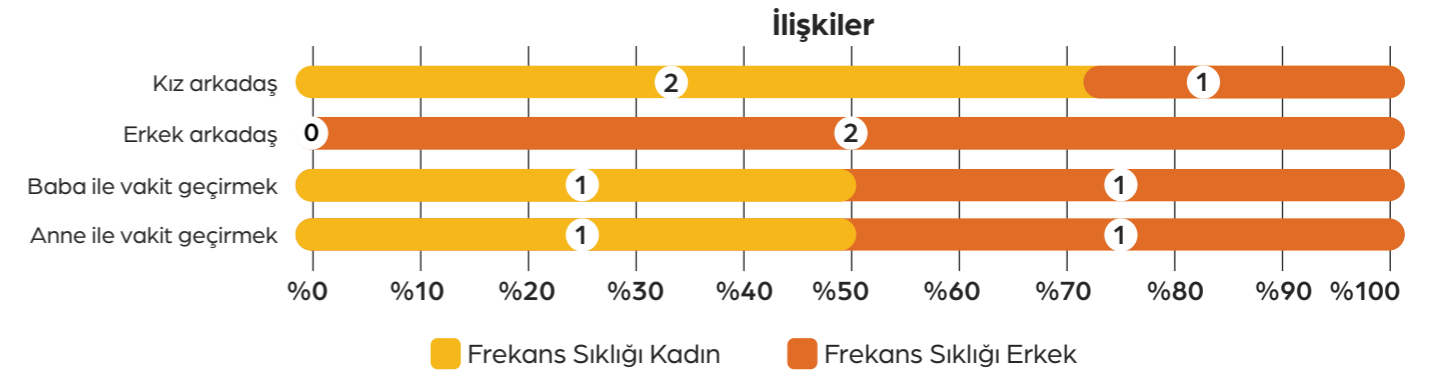
Pilotların %50'sinin kadın (N=1), %50'sinin erkek (N=1) olduğu görüldü. **Öğretmenlerin** %77.78'i kadınlar (N=7), %22.22'si erkekler (N=2) tarafından temsil edilir.



Tablo 8: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımları **Tablo 8**'de verildi. **Pembe kıyafet giyenlerin** (N=2), **uzun saçlıların** (N=5), **takı/toka takanların** (N=3) %100'ü kadındır. **Kısa saçlı figürlerin** (N=7) %100'ü erkektir.

Mavi kıyafet giyen figürlerin %50'sinin kadın (N=2), %50'sinin erkek (N=2) olduğu görüldü.

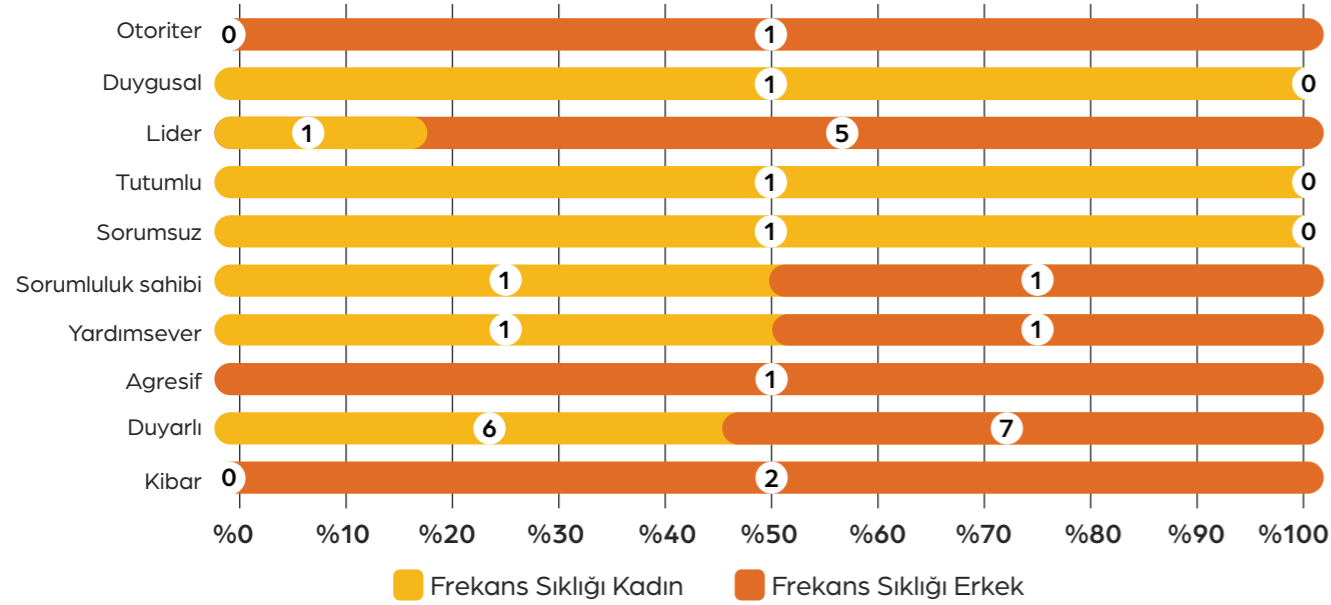


Tablo 9: "İlişkiler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "İlişkiler" alt kategorisine göre frekans dağılımları **Tablo 9**'da verildi. **Erkeklerle arkadaş** olanların %100'ü erkektir (N=2).

Anne ile vakit geçiren figürlerin %50'si kız çocuk (N=1), %50'si erkek çocuktur (N=1). **Baba ile vakit geçirenlerin** %50'si kız çocuk (N=1), %50'si erkek çocuktur (N=1). **Kadınlarla arkadaş olanların** %66.67'si kadın (N=2), %33.33'ü erkektir (N=1).

Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri



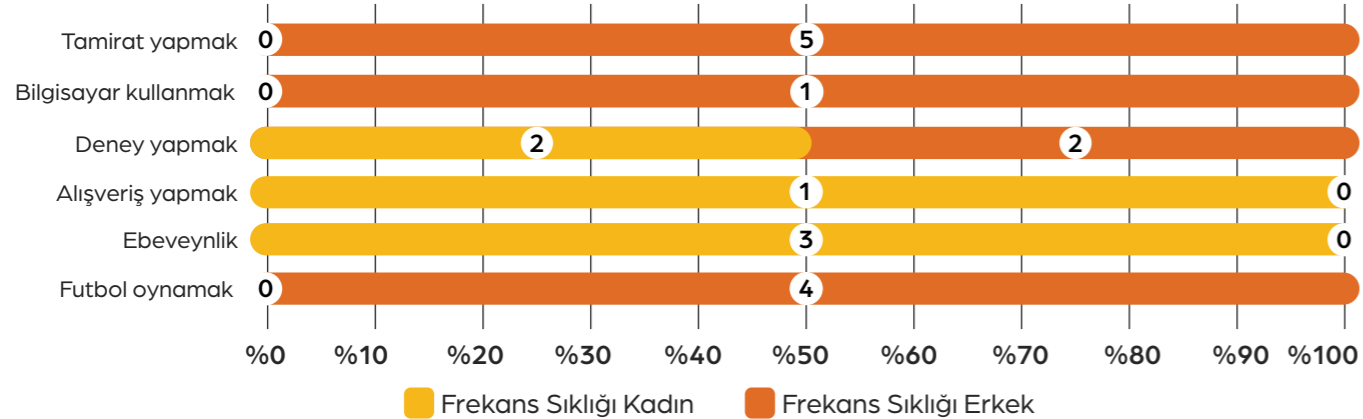
Tablo 10: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 10'da verildi. *Duygusal figürlerin* %100'ü *kadın* (N=1) ve *Sorsumsuz ve tutumlu figürlerin* %100'ü *kadındır*. *Otoriter figürlerin* (N=1) ve *kibar figürlerin* (N=1) %100'ü *erkektir*.

Duyarlı figürlerin %46.15'i *kadın* (N=6), %53.85'i *erkektir* (N=7). *Agresif figürlerin* %100'ünün *erkek* olduğu görülür. *Yardımsever ve sorumluluk sahibi figürlerin* %50'sinin *kadın* (N=1), %50'sinin *erkek* (N=1) olduğu görülür. *Liderlik yaptığı görülen figürlerin* %16.67'si *kadın* (N=1), %83.33'ü *erkektir* (N=5).

3.1.3. Fen ve Teknoloji Kitapları

Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar

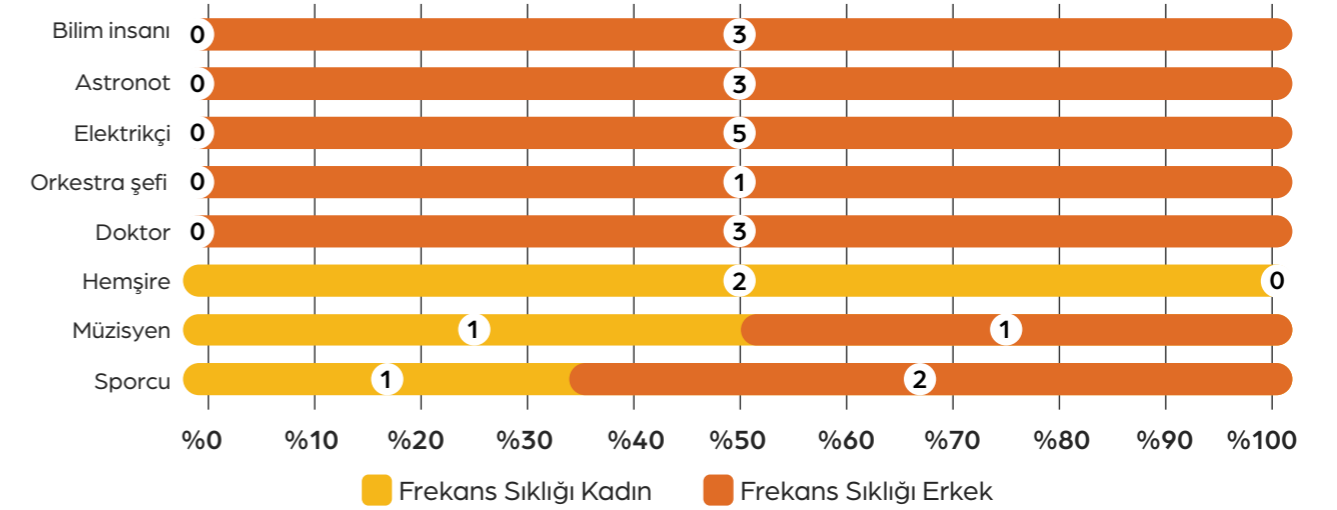


Tablo 11: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 11'de verildi. Kitaplarda bulunan figürlerden *futbol oynayan* (N=4), *bilgisayar kullanan* (N=1) ve *tamirat* (N=5) yapanların %100'ünün *erkek*; *ebeveynlik* (N=3) ve *alışveriş sorumluluğu* (N=1) olanların %100'ünün *kadındır*.

Deney yapanların ise %50'sinin *erkek* (N=2), %50'sinin *kadın* (N=2) olduğu gözlemlenir.

Meslekler

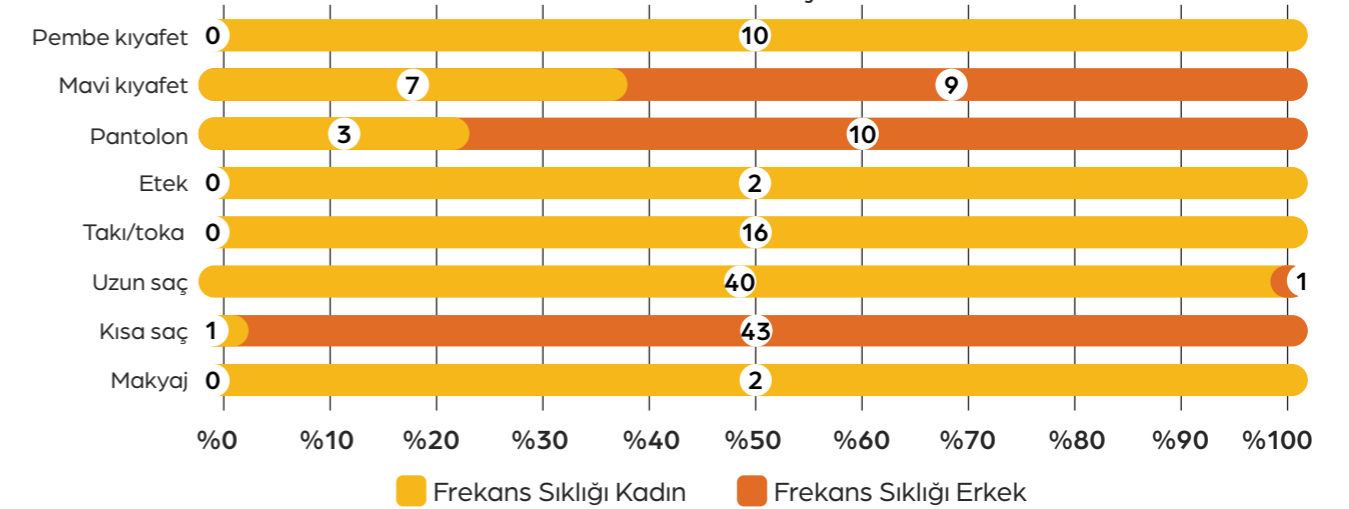


Tablo 12: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 12'de verildi. *Hemşirelerin* %100'ü *kadın* (N=2), buna karşılık *doktor* (N=3), *orkestra şefi* (N=1), *elektrikçi* (N=5), *astronot* (N=3) ve *bilim insanlarının* (N=3) %100'ünün *erkek* olduğu görülür.

Sporcuların %33.33'ü *kadınlara* (N=1), %66.67'si *erkekler* (N=2) tarafından temsil edilir. *Müzisyenlerin* %50'si *kadın* (N=1), %50'si *erkektir* (N=1).

Görünüş

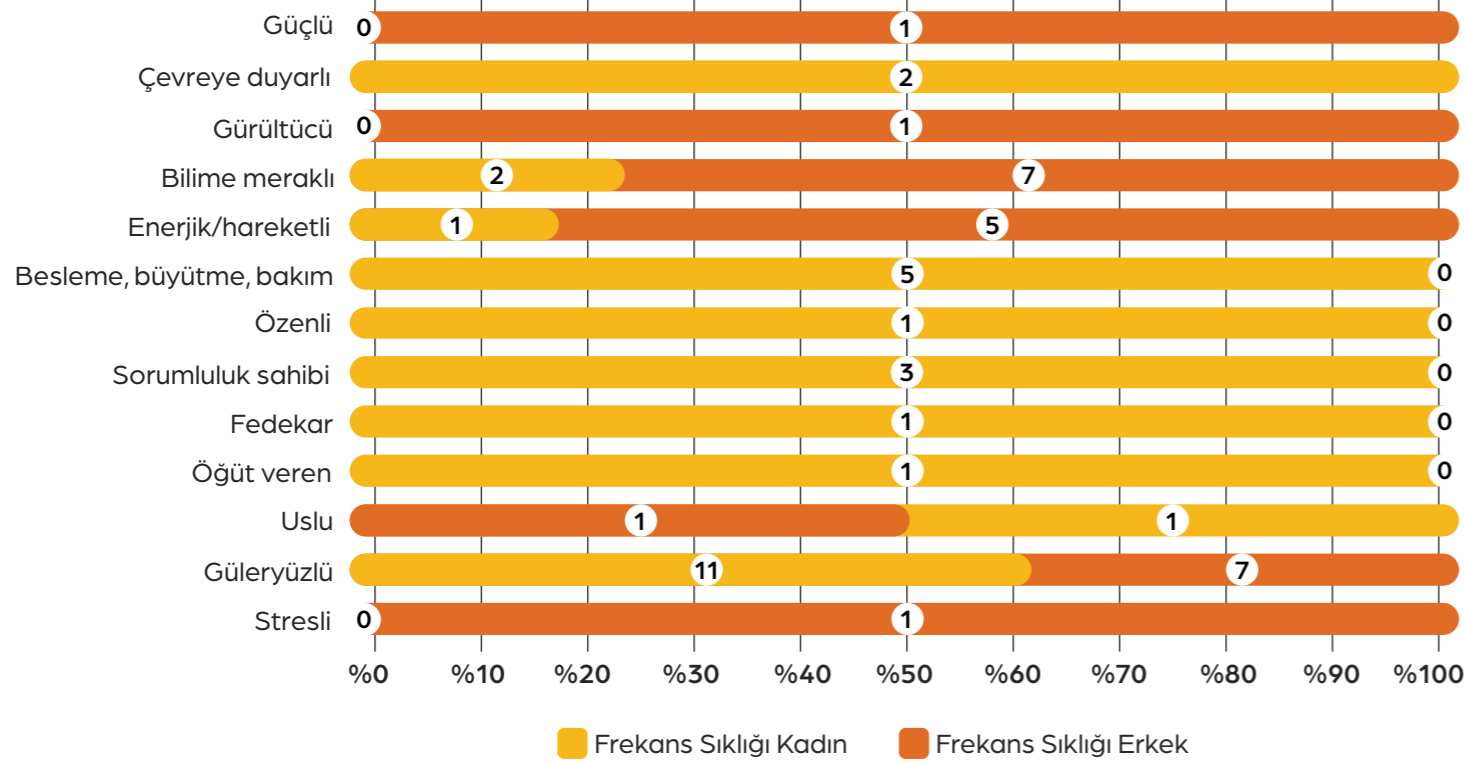


Tablo 13: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul Fen ve Teknoloji kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 13'te verildi. *Pembe kıyafet giyen figürlerin* (N=10), *etek giyenlerin* (N=2) ve *takı/toka takanların* (N=16) *makyaj yapanların* (N=2) %100'ü *kadındır*.

Mavi kıyafet giyenlerin %43.75'i *kadın* (N=7), %56.25'i *erkektir* (N=9). *Pantolon giyen figürlerin* %23.08'i *kadın* (N=3), buna karşılık %76.92'si *erkektir* (N=10). *Uzun saçlı figürlerin* %97.56'sı *kadın* (N=40), %2.44'ünün *erkek* (N=1) olduğu görülür. *Kısa saçlı figürlerin* %2.27'si *kadın* (N=1), %97.73'ü *erkektir* (N=43).

Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri



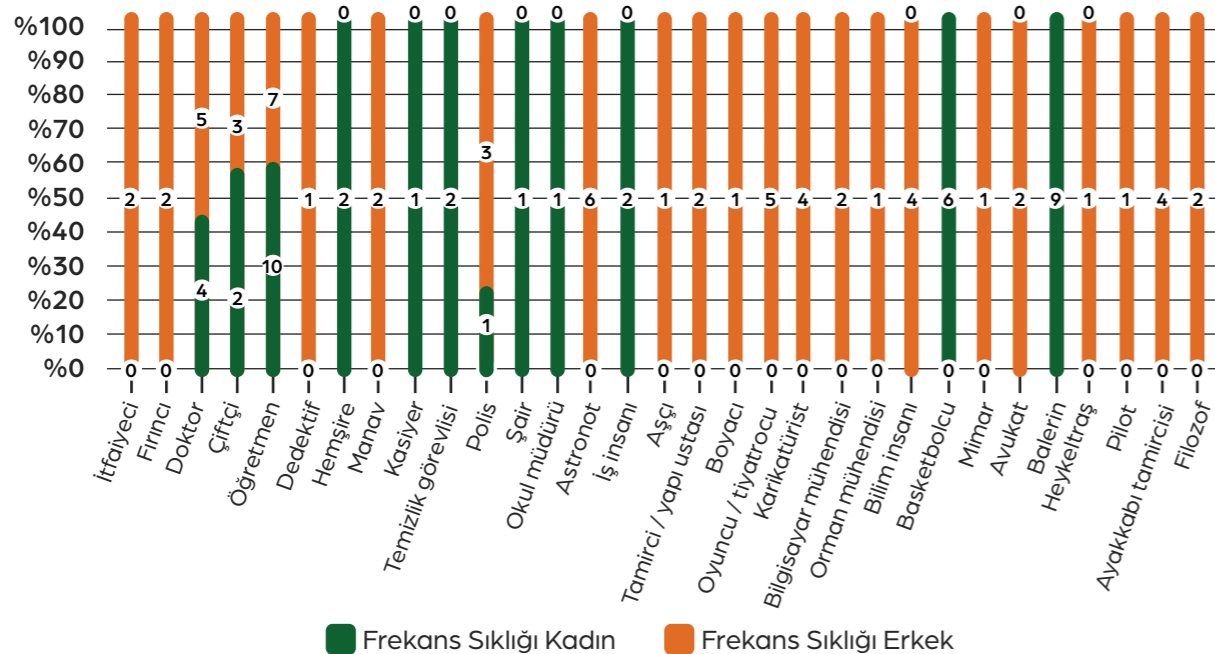
Tablo 14: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 14'te verildi. **Stresli** (N=1), **gürültücü** (N=1) ve **güçlü olma özelliği taşıyan** (N=1) figürlerin %100'ü **erkektir**. **Öğüt veren** (N=1), **fedakar** (N=1), **sorumluluk sahibi** (N=3), **özenli** (N=1), **besleme/büyütme/bakım davranışı gösteren** (N=5) ve **çevreye duyarlı olan** (N=2) figürlerin %100'ü **kadındır**.

Güleryüzlü figürlerin %61.11'i **kadın** (N=11), %38.89'u **erkektir** (N=7). **Uslu figürlerin** %50'si **kadın** (N=1), %50'si **erkektir** (N=1). **Hareketli olan figürden** %83.33'i **erkek** (N=5) ve %16.67'si **kadındır** (N=1). **Bilime meraklı olan figürlerin** %22.22'si **kadıncı** (N=2), %77.78'inin **erkek** (N=7) olduğu görülür.

3.1.4. Türkçe Kitapları

Meslekler



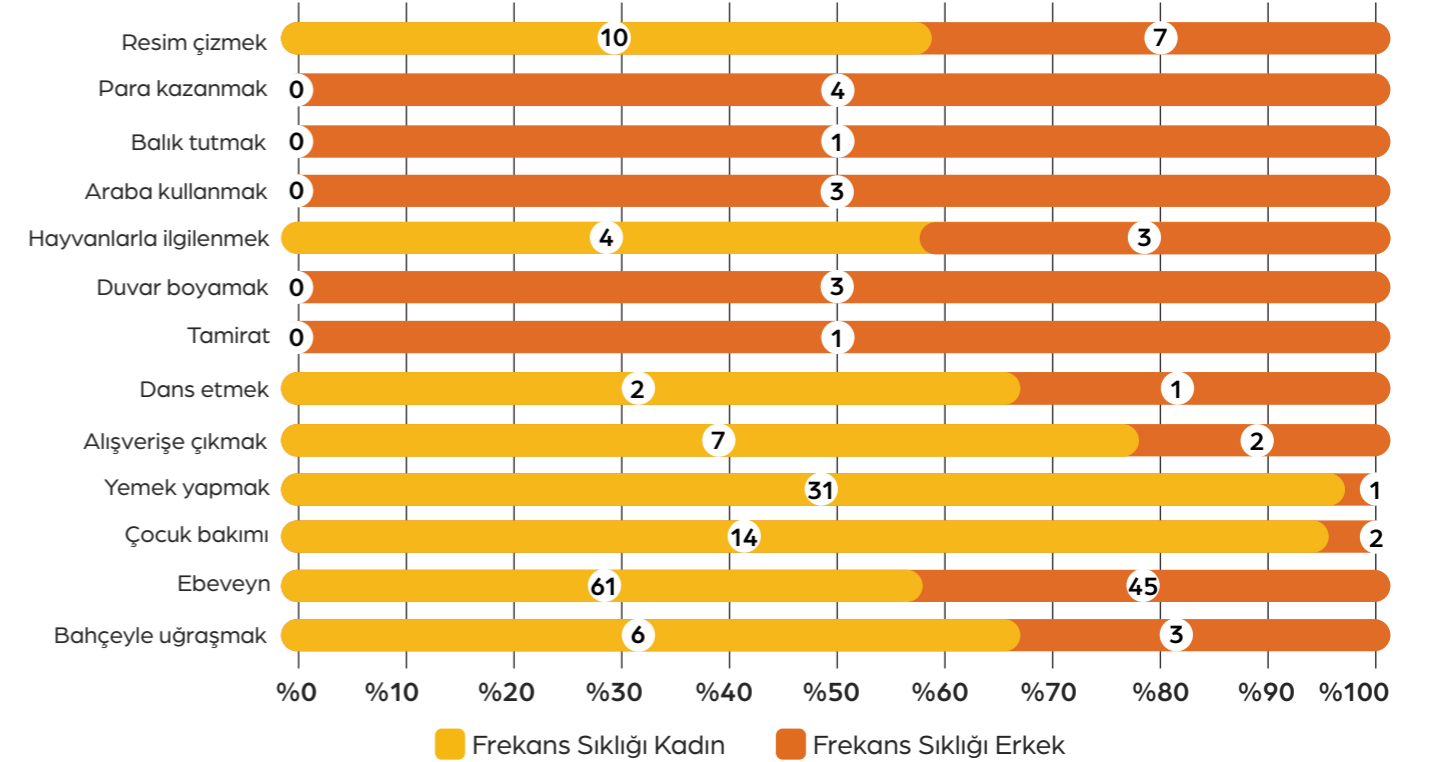
Tablo 15: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 15'te verildi.

İtfaiyeci (N=2), **fırıncı** (N=2), **dedektif** (N=1), **manav** (N=2), **astronot** (N=6), **aşçı** (N=6), **tamirci** (N=2), **boyacı** (N=1), **tiyatrocü** (N=5), **karikatürist** (N=4), **bilgisayar mühendisi** (N=2), **orman mühendisi** (N=1), **bilim insanı** (N=4), **mimar** (N=1), **avukat** (N=2), **heykeltıraş** (N=1), **pilot** (N=1), **ayakkabı tamircisi** (N=4) ve **filozofların** (N=2) %100'ü **erkektir**. **Hemşire** (N=2), **kasiyer** (N=1), **temizlik görevlisi** (N=2), **şair** (N=1), **okul müdürü** (N=1), **iş insanı** (N=2), **basketbolcu** (N=6) ve **balerinlerin** (N=9) %100'ü **kadıncıdır**.

Doktorların %44.44'ü **kadın** (N=4), %55.56'sı **erkektir** (N=5). **Çiftçilerin** %40'ünün **kadın** (N=2), %60'ünün **erkek** olduğu görülmüştür (N=3). **Öğretmenlerin** %58.82'si **kadıncı** (N=10), %41.18'i **erkekler** (N=7) tarafından temsil edilir. **Polislerin** %25'inin **kadın** (N=1), %75'inin **erkek** (N=3) olduğu görülür.

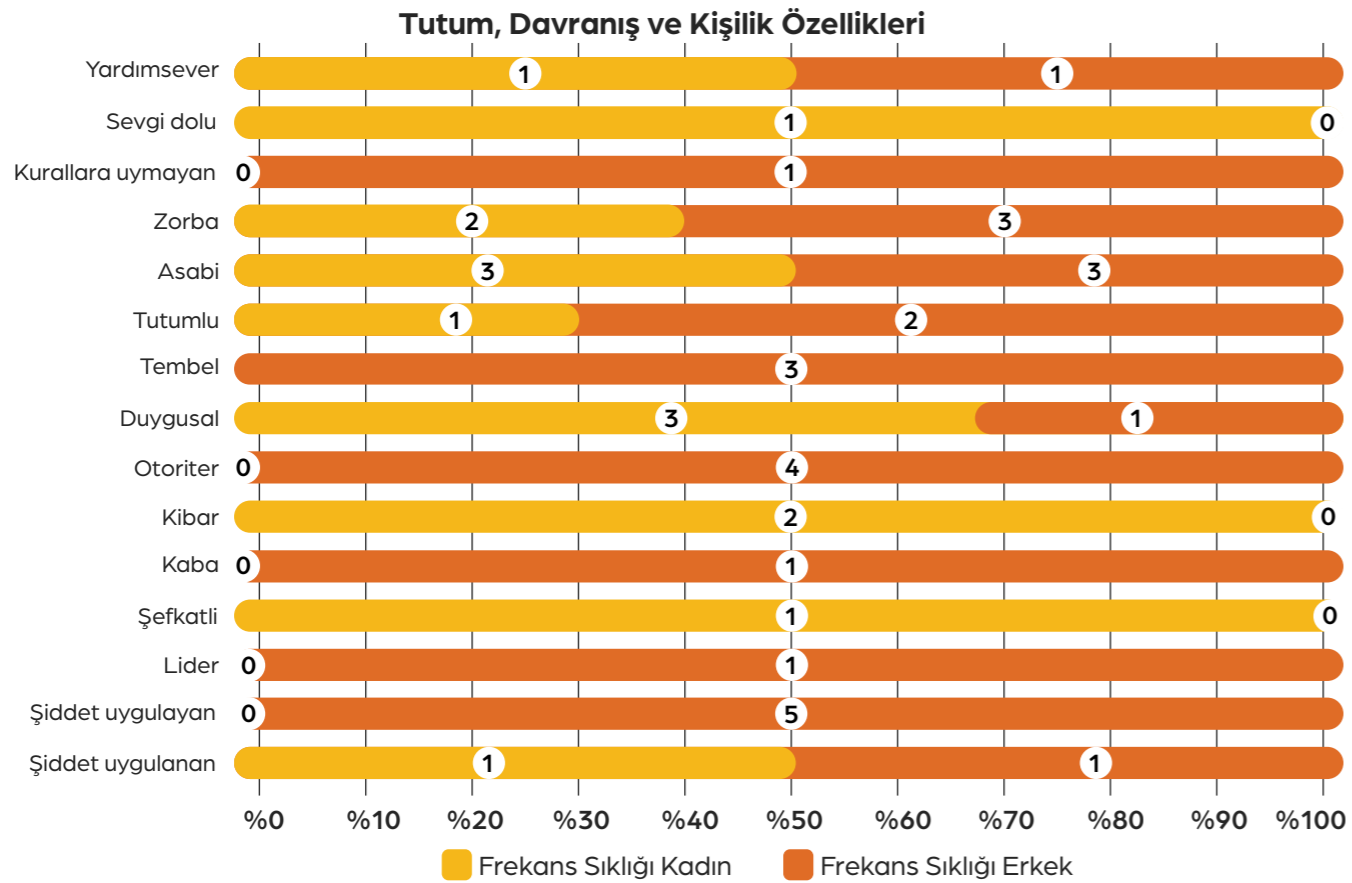
Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar



Tablo 16: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 16'da verildi. **Para kazanan** (N=4), **balık tutan** (N=1) ve **araba kullanan** (N=3), **duvar boyayan** (N=3) ve **tamirat yapanların** (N=1) %100'ü **erkektir**.

Resim çizenlerin %58.82'si **kadın** (N=10), %41.18'i **erkektir** (N=7). **Hayvanlarla ilgilenen figürlerin** %57.14'ü **kadıncı** (N=4), %42.86'sı **erkekler** (N=3) tarafından temsil edilir. **Dans edenlerin** %66.67'sinin **kadın** (N=2), %33.33'ünün **erkek** (N=1) olduğu görülür. **Alışverişe çıkanların** %77.78'ini **kadıncı** (N=7), %22.22'sini **erkekler** (N=2) temsil eder. **Yemek yapanların** %98.88'i **kadın** (N=31), %3.13'ü **erkektir** (N=1). **Çocuk bakımı sorumluluğu olan figürlerin** %87.50'si **kadın** (N=14), %12.50'si **erkektir** (N=2). **Ebeveyn rolünde olan figürlerin** %57.55'inin **kadın** (N=61), %42.45'inin **erkek** (N=45) olduğu görülür. **Bahçeyle uğraşanların** %66.67'si **kadın** (N=6), %33.33'ü **erkektir** (N=3).

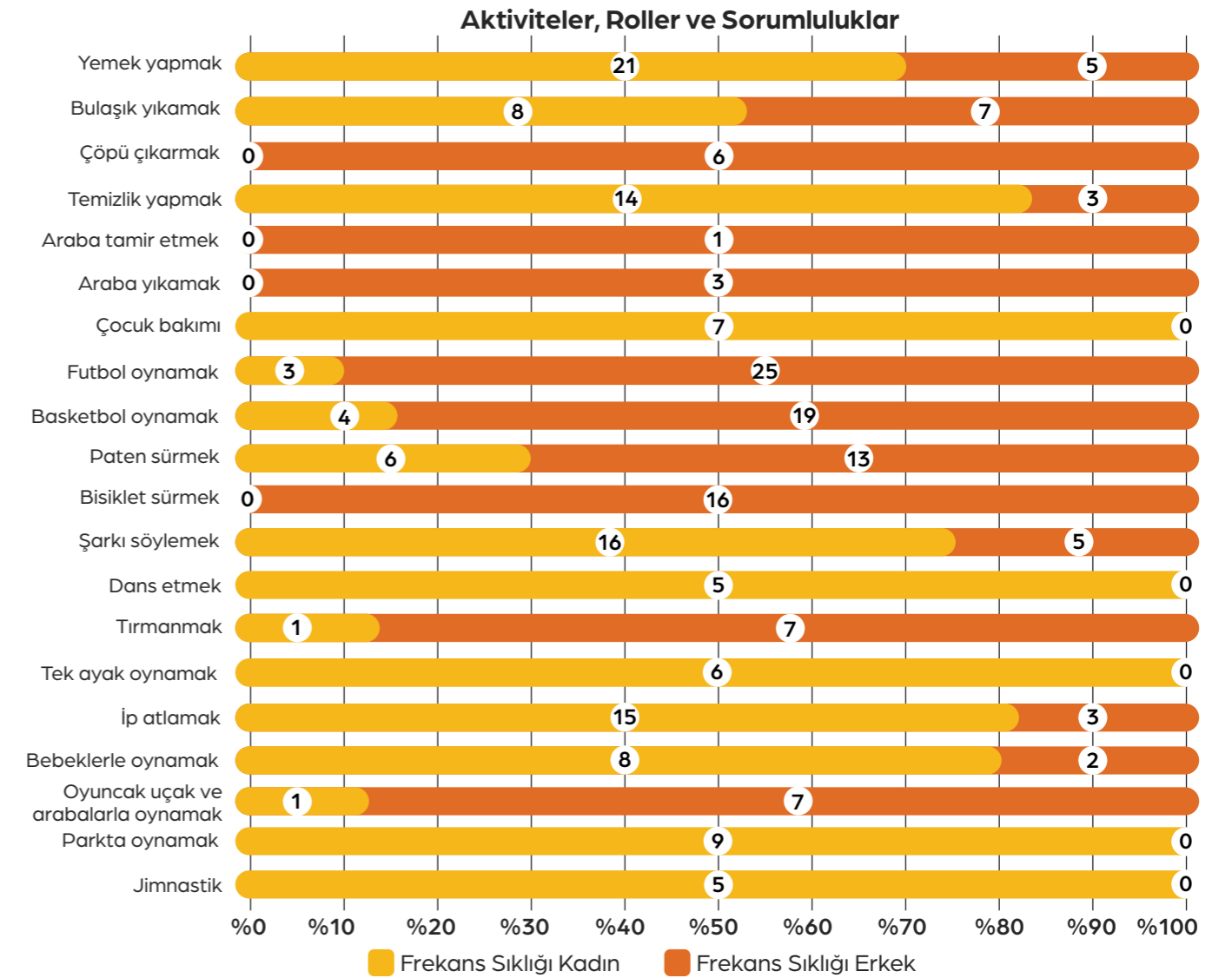


Tablo 17: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf Türkçe kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 17'de verildi. *Kibar* (N=2), *şefkatli* (N=1), *yardımsever* (N=1) ve *sevgi dolu* (N=1) figürlerin %100'ü *kadındır*. *Kurallara uymayan* (N=1), *tembel* (N=3), *otoriter* (N=4), *kaba* (N=1), *lider özelliği taşıyan* (N=1) ve *şiddet uygulayan* (N=5) figürlerin %100'ü *erkektir*.

Şiddet uygulanan figürlerin %50'si *kadın* (N=1), %50'si *erkektir* (N=1). *Zorbalık yapanların* %40'ı *kadın* (N=2), %60'ı *erkektir* (N=3). *Asabi figürlerin* %50'sinin *kadın* (N=3), %50'sinin *erkek* (N=3) olduğu görülür. *Tutumlu figürlerin* %33.33'ü *kadın* (N=1), %66.67'si *erkektir* (N=3). *Duygusal figürlerin* %75'i *kadınlar* (N=3); %25'i *erkekler* (N=1) tarafından temsil edilir.

3.1.5. İngilizce Kitapları

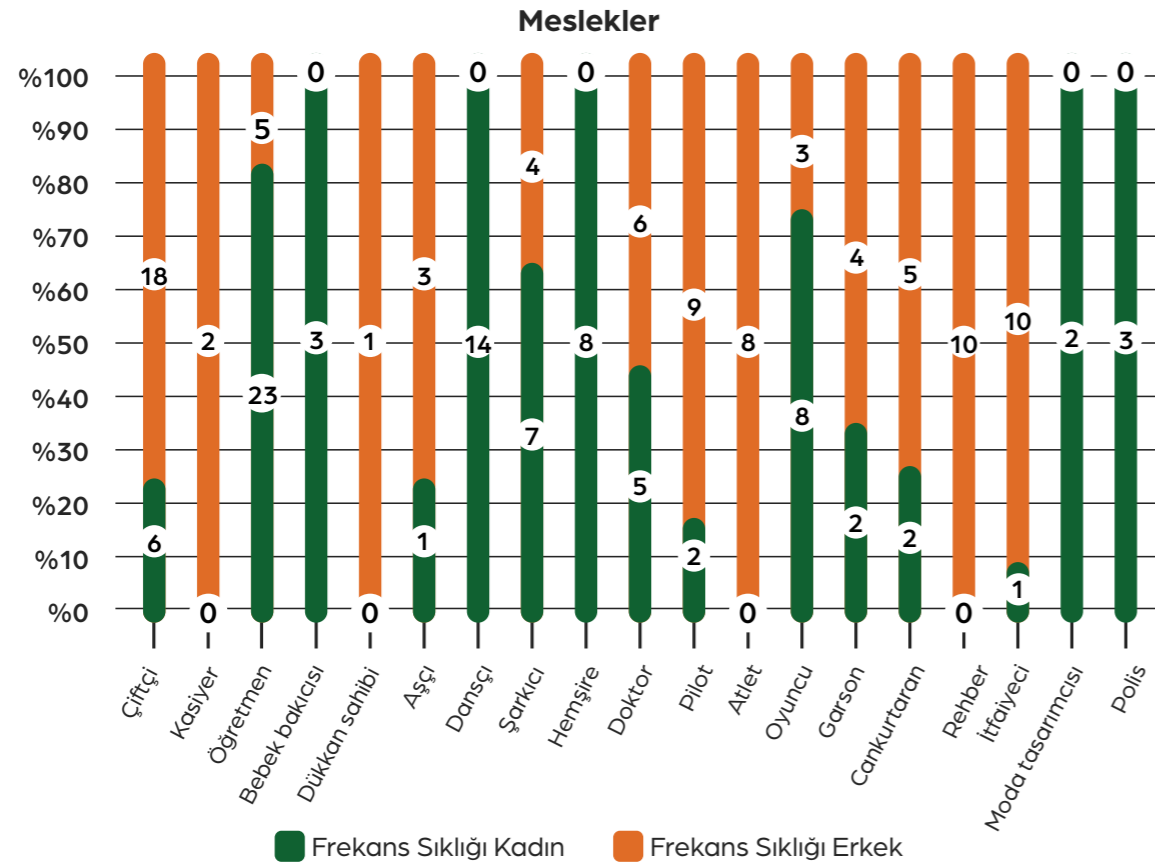


Tablo 18: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul İngilizce kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 18'de verildi.

Çöpü çıkaran (N=6), *araba tamir eden* (N=1), *araba yıkayan* (N=3) ve *bisiklet süren* (N=16) figürlerin %100'ü *erkektir*. *Çocuk bakımı sorumluluğu* olan (N=7), *tek ayak oynayan* (N=6), *parkta oynayan* (N=9), *jimnastik yapan* (N=5) ve *dans eden* (N=5) figürlerin %100'ü *kadındır*.

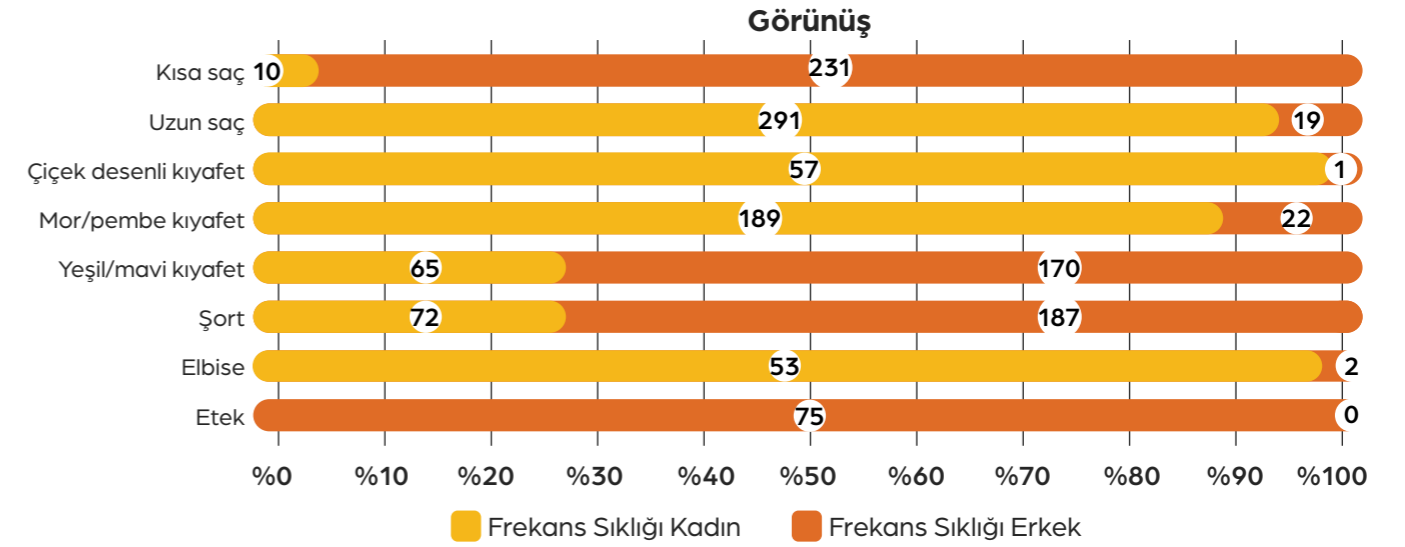
Yemek yapan figürlerin %80.77'sinin *kadın* (N=21), %19.23'ünün *erkek* (N=5) olduğu görülür. *Bulaşık yıkayan figürlerin* %53.33'ü *kadın* (N=8), %46.67'si *erkektir* (N=7). *Temizlik yapan figürlerin* %82.35'i *kadın* (N=14), %17.65'i *erkektir* (N=3). *Futbol oynayanların* %10.71'i *kadın* (N=3), %89.29'u *erkektir* (N=25). *Basketbol oynayanların* %17.39'u *kadın* (N=4), %82.61'i *erkektir* (N=19). *Paten süren figürlerin* %31.58'inin *kadın* (N=6), %68.42'sinin *erkek* (N=13) olduğu görülür. *Şarkı söyleyen figürlerin* %76.19'u *kadınlar* (N=16), %23.81'i *erkekler* (N=5) tarafından temsil edilir. *Tırmanma aktivitesini yapan figürlerin* %12.50'si *kadın* (N=1), %87.50'si *erkektir* (N=7). *İp atlayan figürlerin* %83.33'ü *kadın* (N=15), %16.67'si *erkektir* (N=3). *Bebeklerle oynayan figürlerin* %80'i *kadın* (N=8), %20'si *erkektir* (N=2). *Oyuncak uçak ve arabalarla oynayanların* %12.50'sinin *kadın* (N=1), %87.50'sinin *erkek* olduğu (N=7) görülür.



Tablo 19: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul İngilizce kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 19'da verildi. **Kasıyerler** (N=2), **moda tasarımcıları** (N=2), **bebek bakıcılarının** (N=3) **dansçıların** (N=14), **hemşirelerin** (N=8) ve **polislerin** (N=3) %100'ü *kadındır*. **Atletler** (N=8), **dükkan sahiplerinin** (N=1) ve **rehberlerin** (N=10) %100'ü *erkektir*.

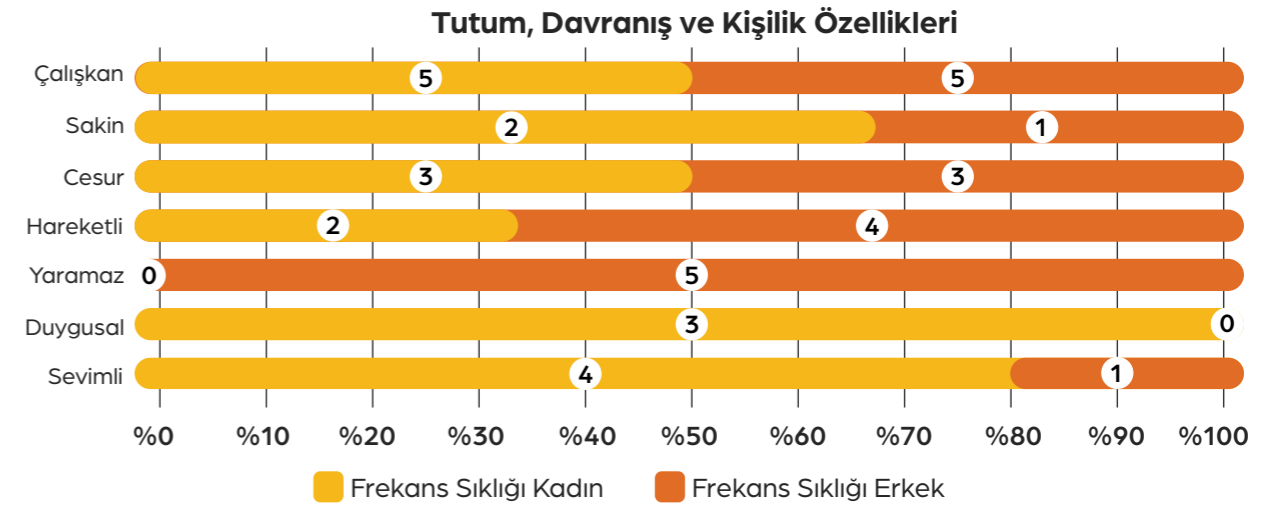
Çiftçilerin %25'inin *kadın* (N=6), %75'inin *erkek* (N=18) olduğu görülür. **Öğretmenlerin** %82.14'ü *kadın* (N=23), %17.86'sı *erkektir* (N=5). **Aşçıların** %25'ini *kadınlar* (N=1), %75'ini *erkekler* (N=3) temsil eder. **Şarkıcıların** %63.64'ünün *kadın* (N=7), %36.36'sının *erkek* (N=4) olduğu görülür. **Doktorların** %45.45'i *kadınlar* (N=5), %54.55'i ise *erkekler* (N=6) tarafından temsil edilir. **Pilotların** %18.18'i *kadın* (N=2), %81.82'si *erkektir* (N=9). **Oyuncuların** %72.73'ü *kadın* (N=8), %27.27'si *erkektir* (N=3). **Garsonların** %33.33'ünün *kadın* (N=2), %66.67'sinin *erkek* (N=4) olduğu görülür. **Cankurtaranların** %28.57'si *kadınlar* (N=2), %71.43'ü *erkekler* (N=5) tarafından temsil edilir. **İtfaiyecilerin** %9.09'u *kadınlar* (N=1), %90.91'i *erkekler* (N=10) tarafından temsil edilir.



Tablo 20: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul İngilizce kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 20'de verilmiştir. Etek giyenlerin %100'ü *kadındır* (N=75).

Elbise giyenlerin %96.36'sı *kadın* (N=53), %3.64'ü *erkektir* (N=2). **Şort giyen** figürlerin %27.80'inin *kadın* (N=72), %72.20'sinin *erkek* (N=187) olduğu görülür. **Yeşil veya mavi kıyafet giyen** figürlerin %27.66'sı *kadın* (N=65), %72.34'ü *erkektir* (N=170). **Mor veya pembe kıyafet giyen** figürlerin %89.57'sinin *kadın* (N=189), %10.43'ünün *erkek* (N=22) olduğu görülür. **Çiçek desenli kıyafet giyen** figürlerin %98.28'i *kadın* (N=57), %1.72'si *erkektir* (N=1). **Uzun saçlı** figürlerin %93.87'si *kadınlar* (N=291), %6.13'ü *erkekler* (N=19) tarafından temsil edilir. **Kısa saçlı** figürlerin %4.15'i *kadın* (N=10), %95.85'i *erkektir* (N=231).



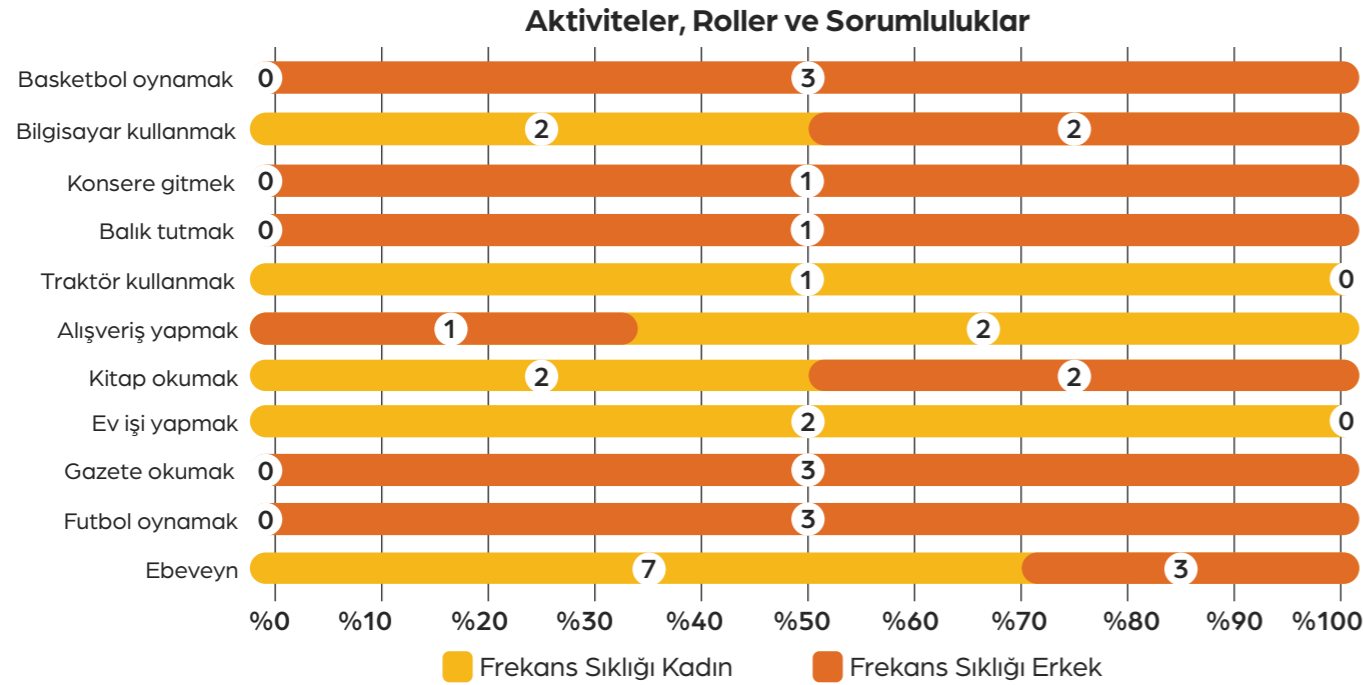
Tablo 21: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

İlkokul İngilizce kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 21'de verildi. **Duygusal figürlerin** %100'ü *kadındır* (N=3).

Sevimli figürlerin %80'i *kadın* (N=4), %20'si ise *erkektir* (N=1). **Yaramaz figürlerin** %100'ü *erkektir* (N=5). **Hareketli** figürlerin %33.33'ü *kadınlar* (N=2), %66.67'si *erkekler* (N=4) tarafından temsil edilir. **Cesur** figürlerin %50'sinin *kadın* (N=3), %50'sinin *erkek* (N=3) olduğu görülür. **Sakin** figürlerin %66.67'si *kadın* (N=2), %33.33'ü *erkektir* (N=1). **Çalışkan** figürlerin %50'si *kadın* (N=5), %50'si *erkektir* (N=5).

3.2. Ortaokul Kitaplarına İlişkin Bulgular

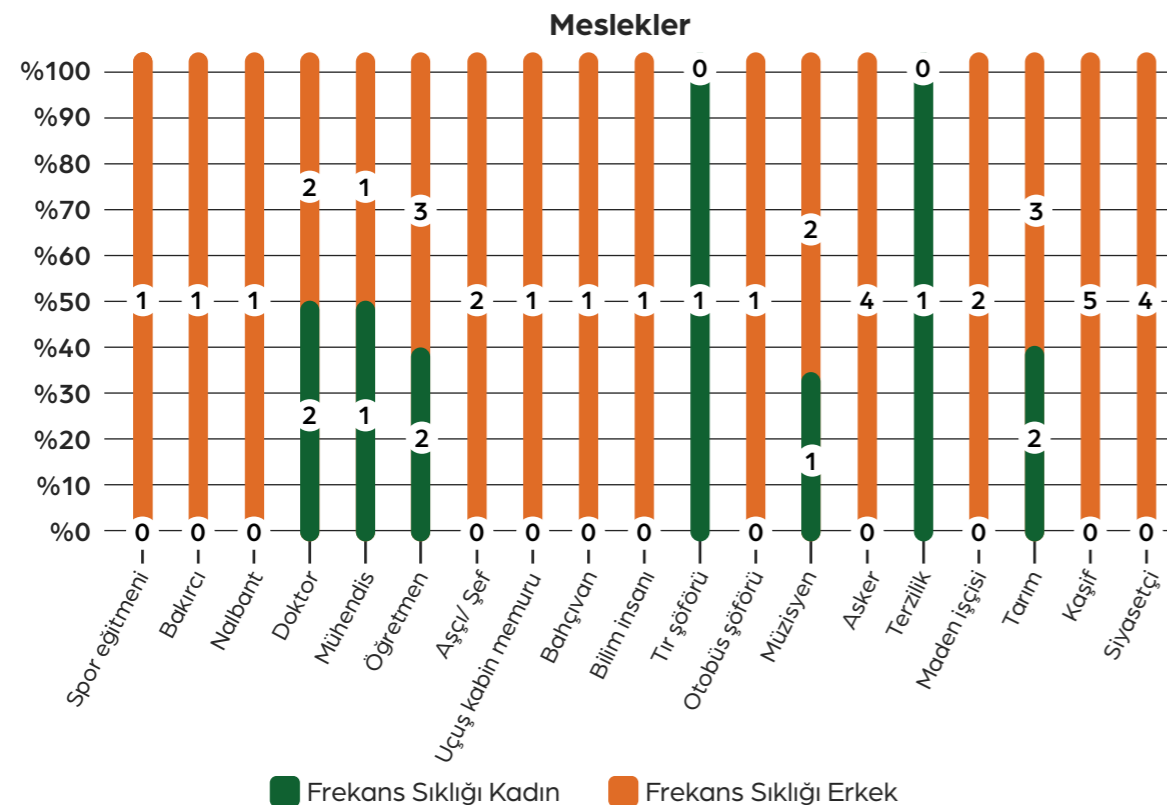
3.2.1. Sosyal Bilgiler Kitapları



Tablo 22: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 22'de verildi. **Futbol oynayan** (N=3), **basketbol oynayan** (N=3), **gazete okuyan** (N=3), **balık tutan** (N=1), **konsere giden** (N=1) figürlerin %100'ü erkek, **ev işi yapan** (N=2) ve **traktör kullanan** (N=1) figürlerin %100'ü kadındır.

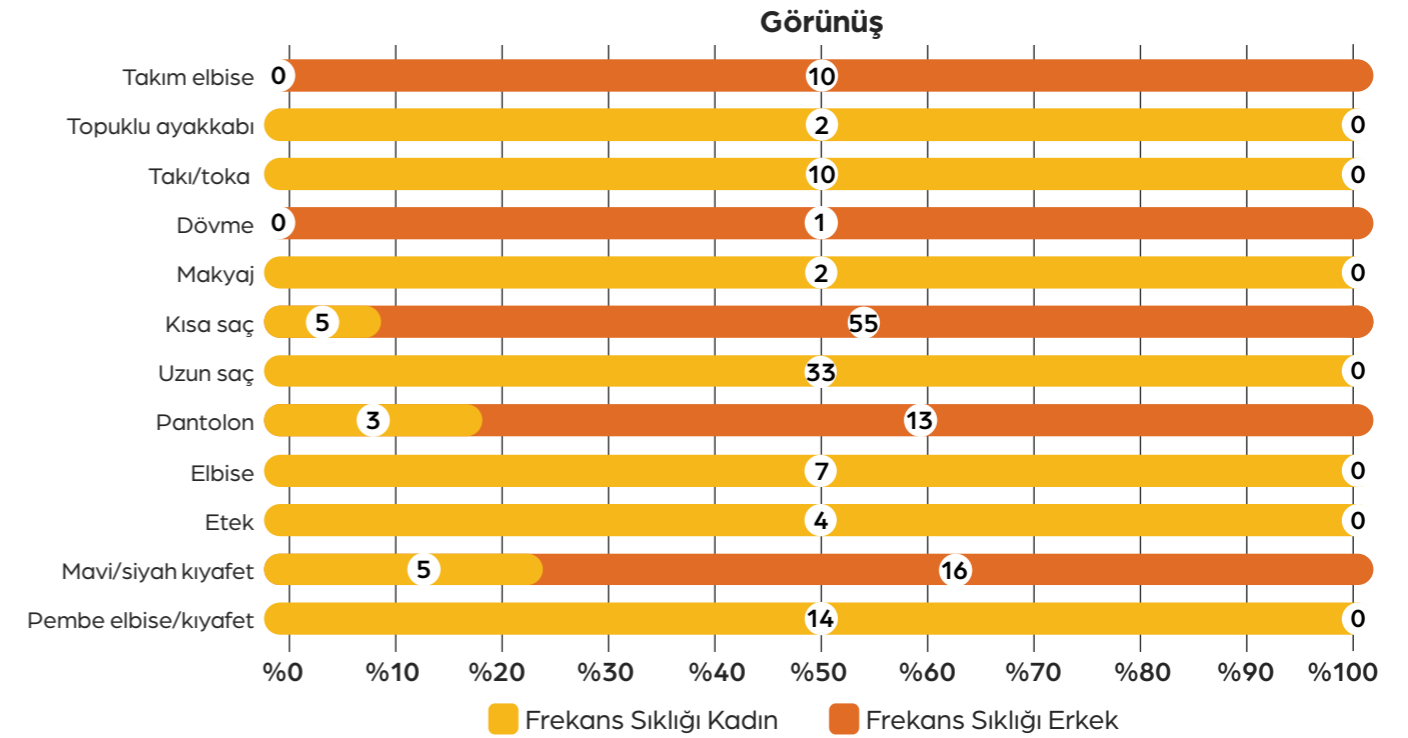
Ebeveyn rolündeki figürlerin %70'i kadın (N=7), %30'u erkektir (N=3). **Kitap okuyanların** %50'si kadın (N=2), %50'si erkektir (N=2). **Alışveriş yapanların** %33.33'ü kadın (N=1), %66.67'si erkektir (N=2). **Bilgisayar kullananların** %50'si kadın (N=2), %50'si erkek (N=2) figürlerden oluşur.



Tablo 23: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 23'te verilmiştir. **Spor eğitmeni** (N=1), **bakırcı** (N=1), **nalbant** (N=1), **aşçı** (N=2), **kabin görevlisi** (N=1), **bahçıvan** (N=1), **bilim insanı** (N=1), **otobüs şoförü** (N=1), **asker** (N=4), **maden işçisi** (N=2), **kâşif** (N=5) ve **siyasetçilerin** (N=4) %100'ü erkektir. **Tır şoförü** (N=1) ve **terzilerin** (N=1) %100'ü kadındır.

Doktorların ve mühendislerin %50'si kadın (N=2), %50'si erkektir (N=2). **Öğretmenlerin** %40'ı kadın (N=2), %60'ı erkektir (N=3). **Müziyisyenlerin** %33.33'ünün kadın (N=1), %66.67'sinin erkek (N=2) olduğu görülür. **Çiftçilerin** %40'ı kadın (N=2), %60'ı erkektir (N=3).

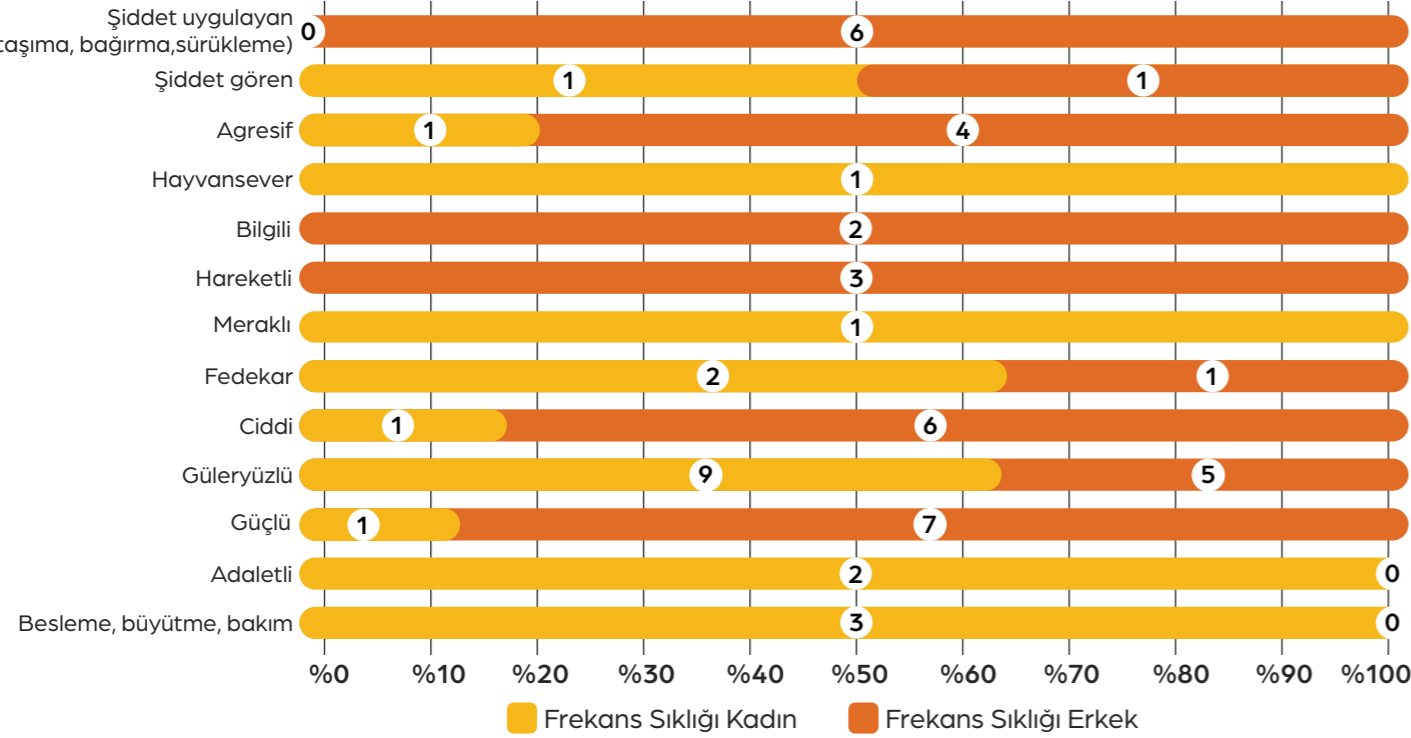


Tablo 24: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 24'te verildi. **Pembe kıyafet** (N=14), **etek** (N=4), **elbise** (N=7), **topuklu ayakkabı** (N=2) giyenlerin, **takı/toka takanların** (N=10), **makyaj yapanların** (N=2) ve **uzun saçlıların** (N=33) %100'ü kadındır. **Dövmesi olanların** (N=1) **takım elbise giyenlerin** (N=10) %100'ü erkektir.

Mavi veya siyah kıyafet giyenlerin %23.81'i kadın (N=5), %76.19'u erkektir (N=21). **Pantolon giyenlerin** %18.75'i kadın (N=3), %81.25'i erkektir (N=13). **Kısa saçlı figürlerin** %8.33'ünün kadın (N=5), %91.67'sinin erkek (N=55) olduğu görülür.

Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri



Tablo 25: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

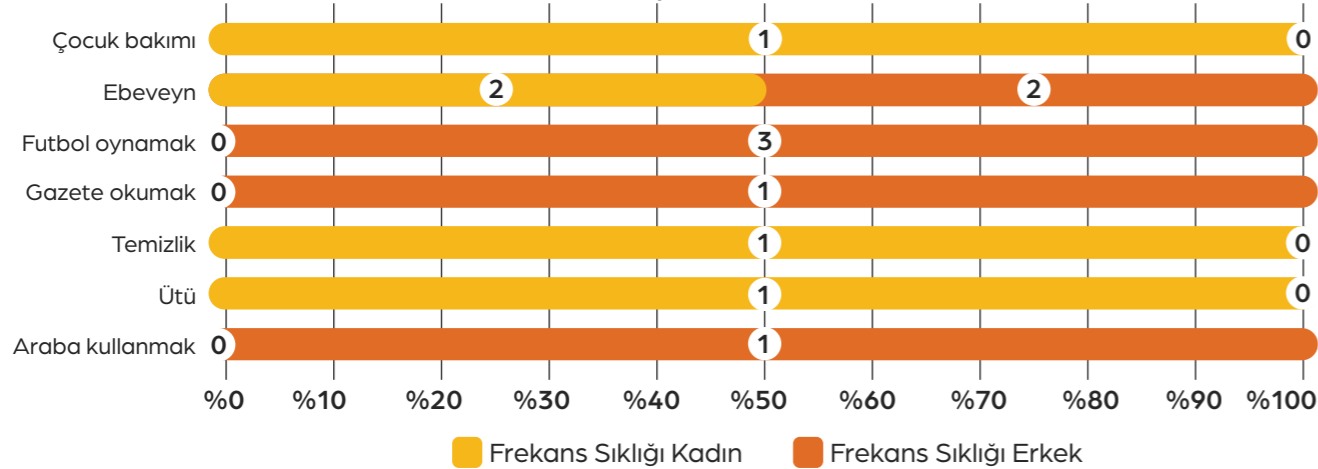
6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 25'te verildi. **Adaletli** (N=2), **hayvansever** (N=1), **meraklı** (N=1) figürlerin %100'ü kadın iken, **hareketli** (N=3) ve **bilgili** (N=2) figürlerin %100'ü erkektir.

Güçlü figürlerin %12.50'si kadın (N=1), %87.50'si erkektir (N=7). **Güler yüzlü figürlerin** %64.29'u kadın (N=9), %35.71'i erkek (N=5), buna karşılık **ciddi figürlerin** %14.29'u kadın (N=1), %85.71'i erkektir (N=6). **Fedakârlık** özelliği taşıyan figürlerin %66.67'si kadın (N=2), %33.33'ü erkektir (N=1). **Agresif figürlerin** %20'si kadın (N=1), %80'i erkektir (N=4).

Şiddet gören figürlerin %50'si kadın (N=1), %50'si erkek (N=1) iken, **şiddet uygulayanların** %100'ü erkektir (N=6; %100).

3.2.2 Fen ve Teknoloji Kitapları

Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar

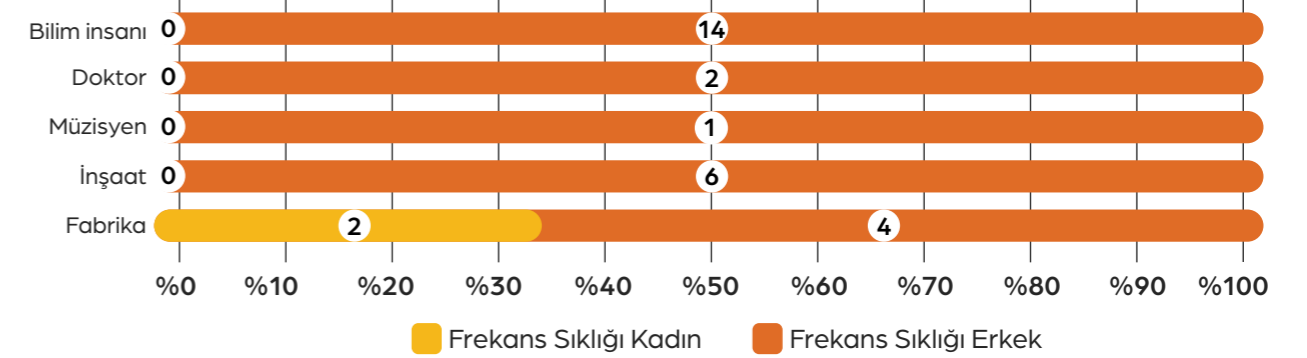


Tablo 26: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 26'da verildi. **Çocuk bakımı** (N=1) **temizlik** (N=1) ve **ütü** (N=1) yapan figürlerin %100'ü kadındır. **Futbol oynayan** (N=3), **gazete okuyan** (N=1) ve **araba kullanan** (N=1) figürlerin %100'ü erkektir.

Ebeveyn rolünde olan figürlerin %50'si kadın (N=2), %50'si erkektir (N=2).

Meslekler

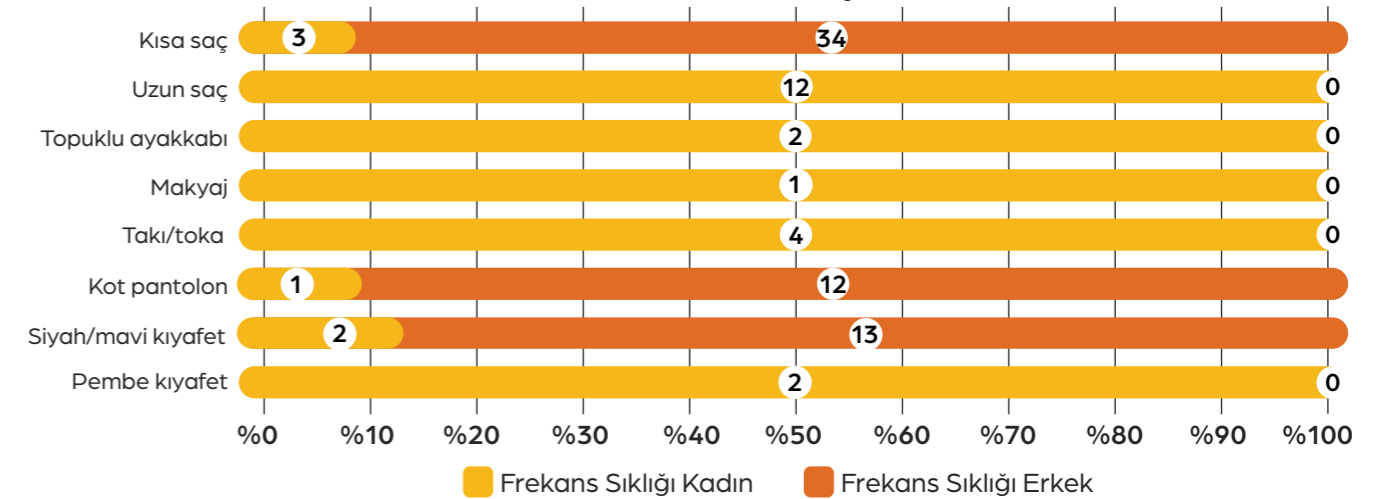


Tablo 27: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının "Meslekler" kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 27'de verildi. **İnşaat işçisi** (N=6), **müziyen** (N=1), **doktor** (N=2) ve **bilim insanlarının** (N=14) %100'ü erkektir.

Fabrika işçilerinin %33.33'ü kadın (N=2), %66.67'si erkektir (N=4).

Görünüş

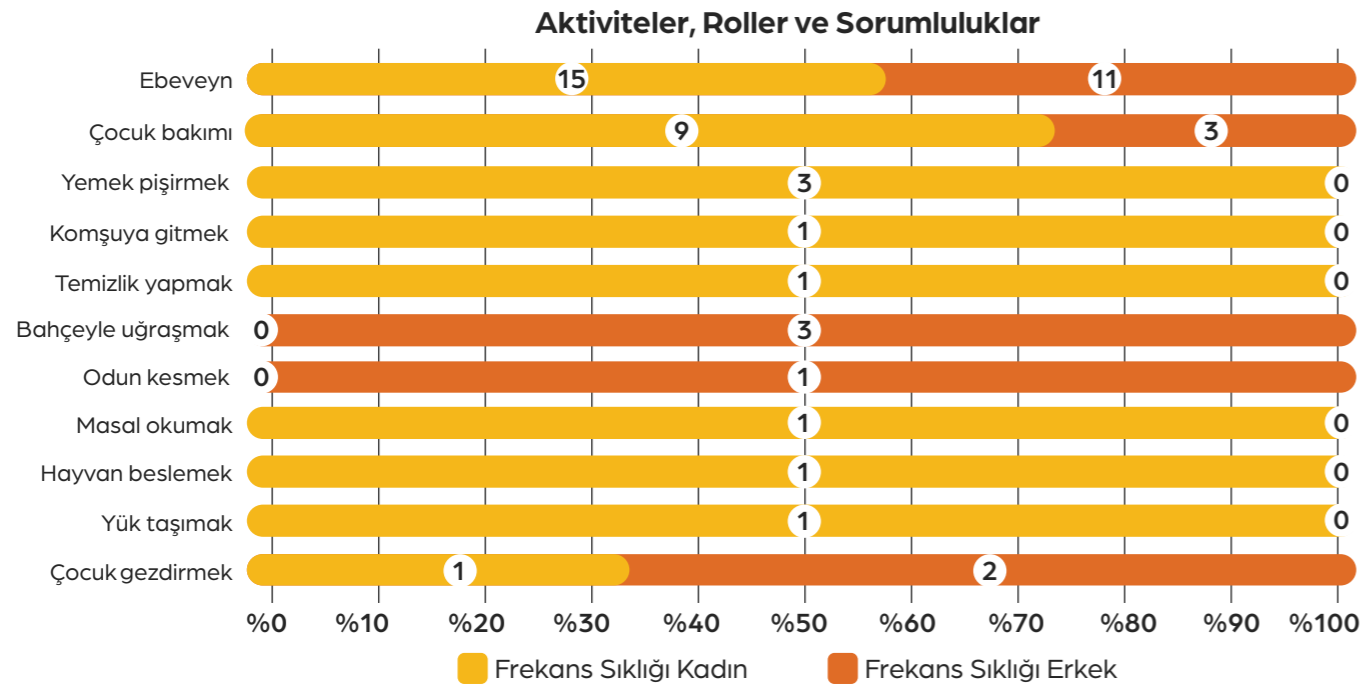


Tablo 28: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının "Görünüş" kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 28'de verildi. **Pembe kıyafet giyen** (N=2), **takı/toka takan** (N=4), **makyaj yapan** (N=1), **topuklu ayakkabı giyen** (N=2) ve **uzun saçlı** (N=12) figürlerin %100'ü kadındır.

Mavi veya siyah kıyafet giyenlerin %13.33'ü kadın (N=2), %86.67'si erkektir (N=13). **Pantolon giyenlerin** %7.69'u kadın (N=1), %92.31'i erkektir (N=12). **Kısa saçlıların** %8.11'i kadın (N=3), %91.89'u erkektir (N=34).

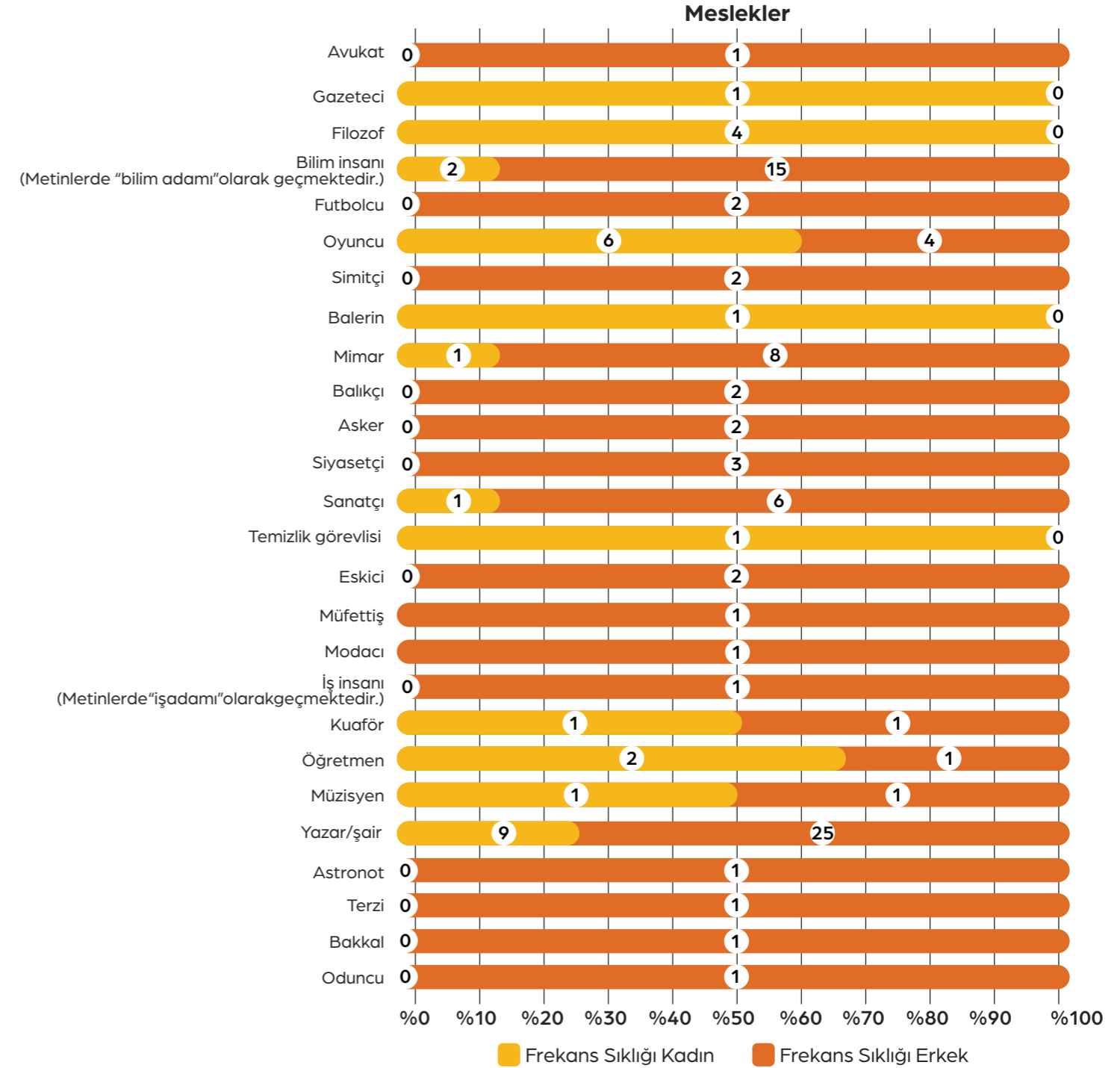
3.2.3. Türkçe Kitapları



Tablo 29: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 29'da verildi. **Yemek yapmak** (N=3), **komşuya gitmek** (N=1), **temizlik yapmak** (N=1), **masal okumak** (N=1), **hayvan beslemek** (N=1) ve **yük taşımak** (N=1) **aktivite ve sorumluluklarını yerine getiren figürlerin** %100'ü **kadındır**. **Bahçeyle uğraşan** (N=3) ve **odun kesen** (N=1) temsillerin %100'ü **erkektir**.

Ebeveyn rolündeki figürlerin %57.69'u **kadın** (N=15), %42.31'i **erkektir** (N=11). **Çocuk bakımı sorumluluğu olan figürlerin** %75'i **kadın** (N=9), %25'i **erkektir** (N=3). **Çocuk gezdiren figürlerin** %33.33'ü **kadın** (N=1), %66.67'si **erkektir** (N=2).

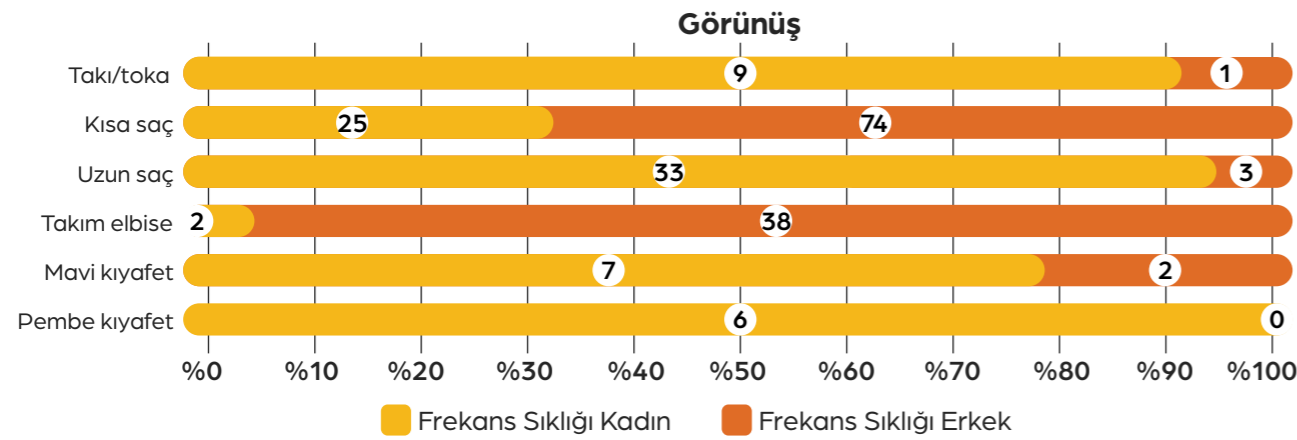


Tablo 30: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının "Meslekler" kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 30'da verildi.

Oduncu (N=1), **bakkal** (N=1), **terzi** (N=1), **iş insanı** (N=1), **modacı** (N=1), **müfettiş** (N=1), **eskici** (N=2), **siyasetçi** (N=3), **asker** (N=2), **balıkçı** (N=2), **simitçi** (N=2), **futbolcu** (N=2) ve **avukatların** (N=1) %100'ü **erkektir**. **Temizlik görevlisi** (N=1) **filozof** (N=4), **gazeteci** (N=1) ve **balerinlerin** (N=1) %100'ü **kadındır**.

Yazar ve şairlerin %26.47'sini **kadınlar** (N=9), %73.53'ünü **erkekler** (N=25) temsil eder. **Müzisyenlerin** %50'si **kadın** (N=1), %50'si **erkektir** (N=1). **Öğretmenlerin** %66.67'si **kadın** (N=2), %33.33'ü **erkektir** (N=1). **Kuaförlerin** %50'sini **kadınlar** (N=1), %50'sini **erkekler** (N=1) temsil eder. **Sanatçıların** %14.29'u **kadın** (N=1), %85.71'i **erkektir** (N=6). **Mimarların** %11.11'i **kadın** (N=1), %88.89'u **erkektir** (N=8). **Oyuncuların** %60'ını **kadınlar** (N=6), %40'ını **erkekler** (N=4) temsil eder. **Bilim insanlarının** %11.76'sı **kadın** (N=2), %88.24'ü **erkektir** (N=15).

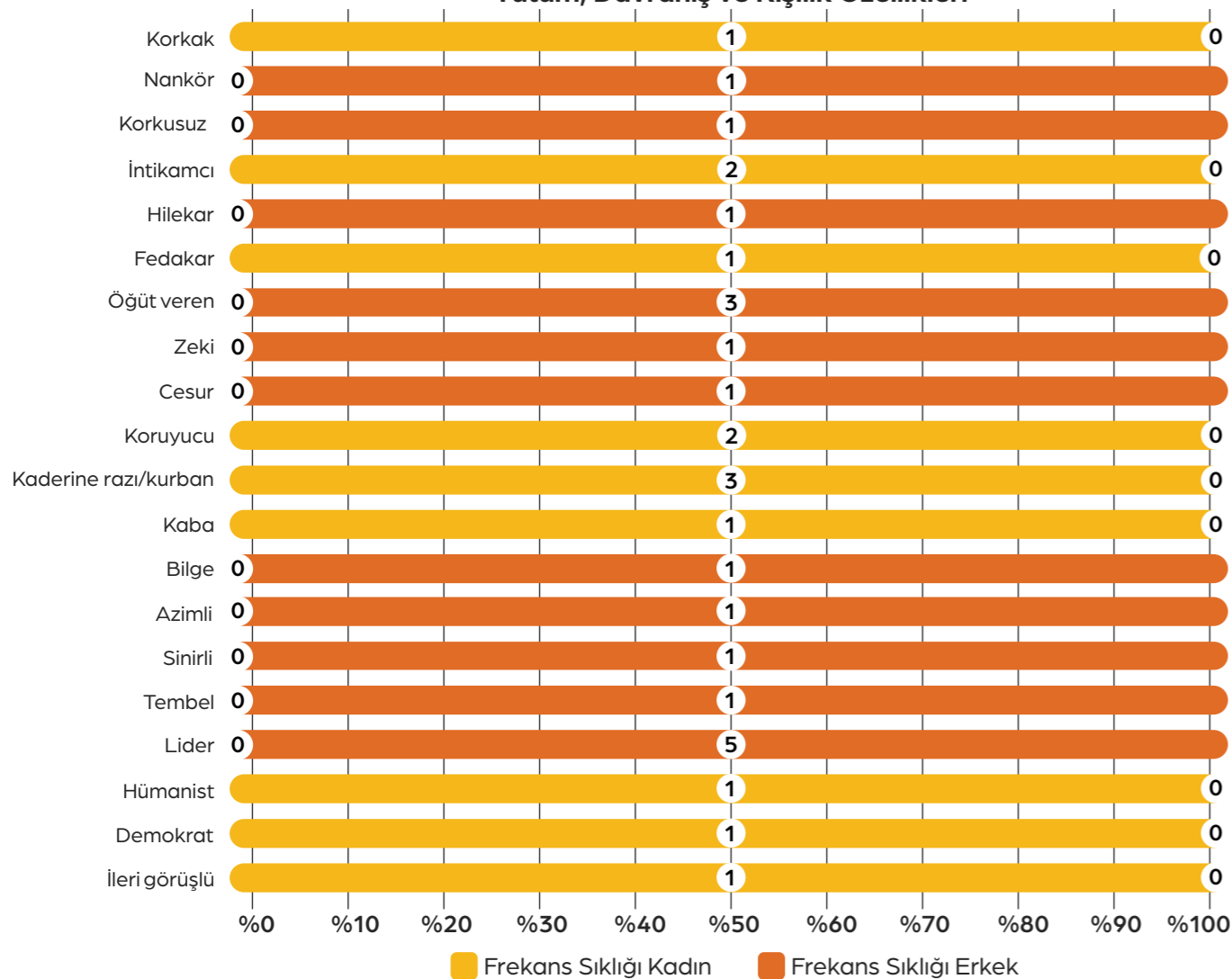


Tablo 31: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının "Görünüş" kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 31'de verildi. **Pembe kıyafet giyenlerin** %100'ü kadındır (N=6).

Mavi kıyafet giyenlerin %77.78'i kadın (N=7), %22.22'si erkektir (N=2). **Takım elbise giyenlerin** %5.00'i kadın (N=2), %95'i erkektir (N=38). **Uzun saçlı figürlerin** %91.67'si kadın (N=33), %8.33'ü erkektir (N=3). **Kısa saçlı figürlerin** %25.25'i (N=25), kadın, %74.75'i erkektir (N=74). **Takı veya toka takan figürlerin** %90'ı kadın (N=9), %10'u erkektir (N=1).

Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri



Tablo 32: "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

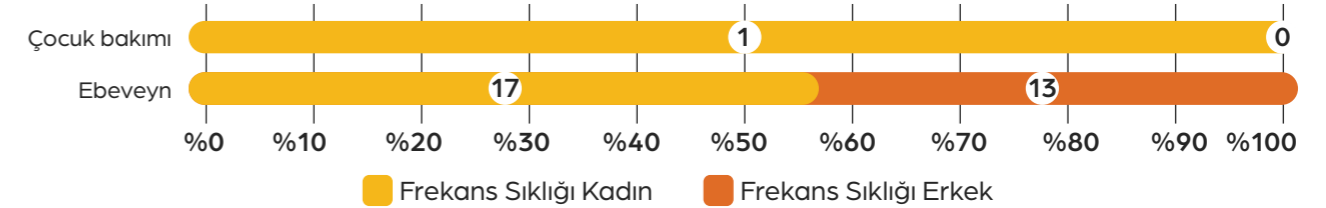
6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının "Tutum, Davranış ve Kişilik Özellikleri" kategorisine göre frekans dağılımı Tablo 32'de verildi.

Korkak (N=1), **intikamcı** (N=2), **fedakârlık özelliği gösteren** (N=1), **koruyucu** (N=2), **hakkını aramayan** (N=3), **kaba** (N=1), **hümanist** (N=1), **demokrat** (N=1) ve **ileri görüşlü** (N=1) figürlerin %100'ü kadındır. **Nankör** (N=1) **korkusuz** (N=1), **hilekâr** (N=1), **öğüt veren** (N=3), **zeki** (N=1), **cesur** (N=1) **sinirli** (N=1), **tembel** (N=1) ve **lider özelliği** olan (N=5), **bilgelik** (N=1) ve **azimlilik özelliği gösteren** (N=1) figürlerin %100'ü erkektir.

3.3. Lise Kitaplarına İlişkin Bulgular

3.3.1. Biyoloji Kitapları

Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar

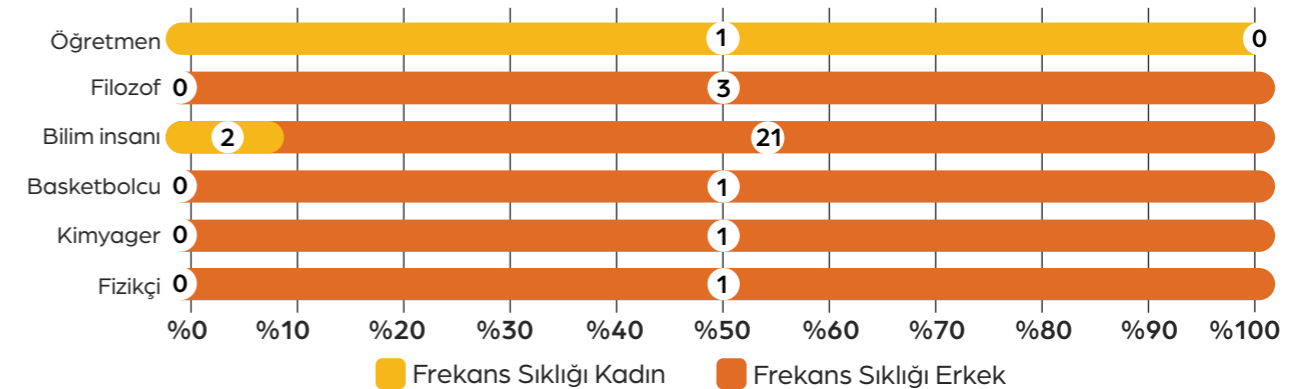


Tablo 33: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf Biyoloji kitaplarının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 33'te verildi. **Çocuk bakımı sorumluluğuna** sahip figürlerin ise %100'ü kadındır (N=1).

Ebeveyn rolünde olan figürlerin %56.67'si kadın (N=17), 43.33'ü erkektir (N=13).

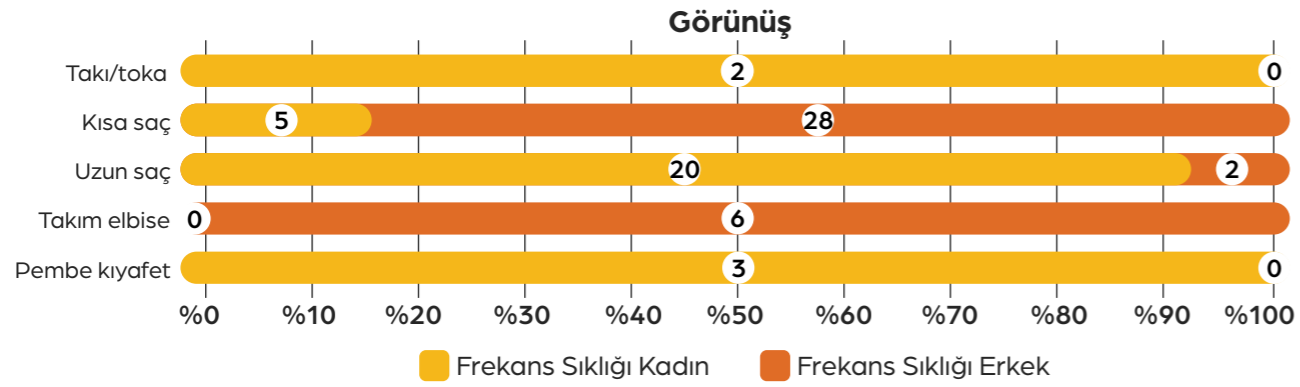
Meslekler



Tablo 34: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Biyoloji kitaplarının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımları Tablo 34'te verildi. **Fizikçi** (N=1), **kimyager** (N=1), **basketbolcu** (N=1) ve **filozofları** temsil eden figürlerin %100'ü erkektir. **Öğretmenlerin** %100'ü kadındır (N=1).

Bilim insanlarının % 8.70'i kadınlar (N=2) tarafından temsil edilirken, %91.30'u erkekler (N=21) tarafından temsil edilir.

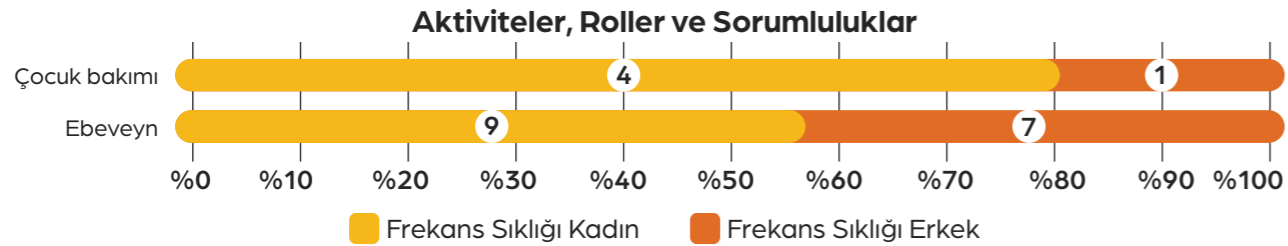


Tablo 35: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Biyoloji kitaplarının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımları **Tablo 35**'te verildi. **Pembe renk kıyafet giyenlerin** (N=3) ve **takı/toka takanların** (N=2) %100'ü kadındır. **Takım elbise giyenlerin** %100'ü erkektir (N=6).

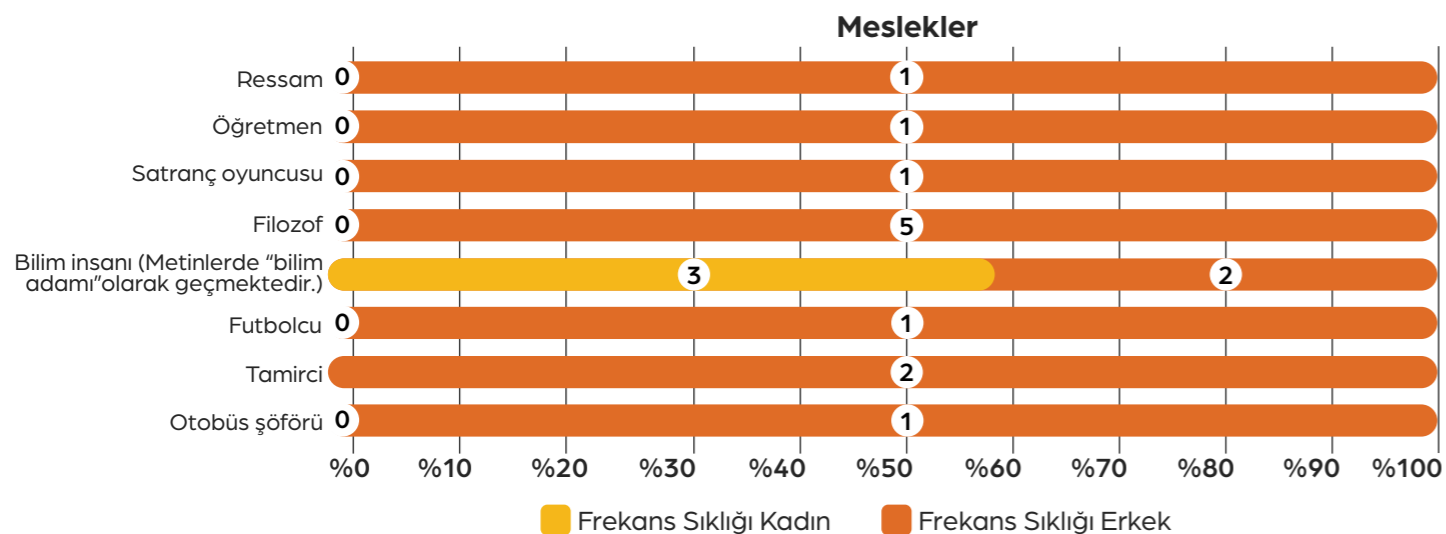
Uzun saçlı figürlerin %90.91'i kadın (N=20), %9.09'unun erkek (N=2) olduğu görülür. **Kısa saçlı figürlerin** %15.15'i kadın (N=5), buna karşılık %84.85'i erkektir (N=28).

3.3.2. Psikoloji Kitapları



Tablo 36: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

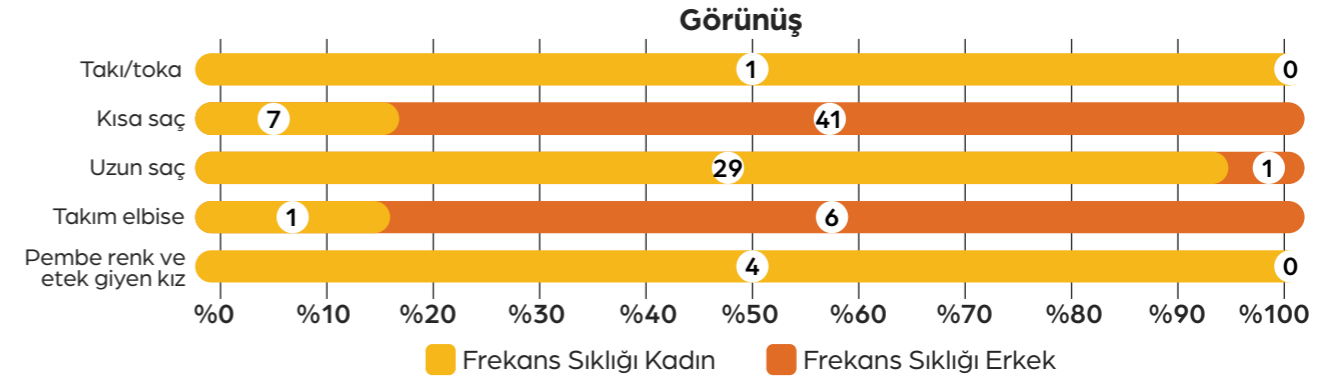
Psikoloji ders kitabının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 36**'da verilir. **Ebeveyn rolündeki figürlerin** %56.25'ini kadınlar (N=9) temsil ederken, %43.75'ini erkekler (N=7) temsil eder. **Çocuk bakımı sorumluluğu** olan figürlerin %80'i kadın (N=4), %20'si erkektir (N=1).



Tablo 37: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Psikoloji ders kitabının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 37**'de verildi. **Otobüs şoförü** (N=1), **tamirci** (N=2), **futbolcu** (N=1), **filozof** (N=5), **satranç oyuncusu** (N=1), **öğretmen** (N=1) ve **ressamların** (N=1) %100'ü erkektir.

Bilim insanlarının %60'ı kadın (N=3), %40'ı erkektir (N=2).

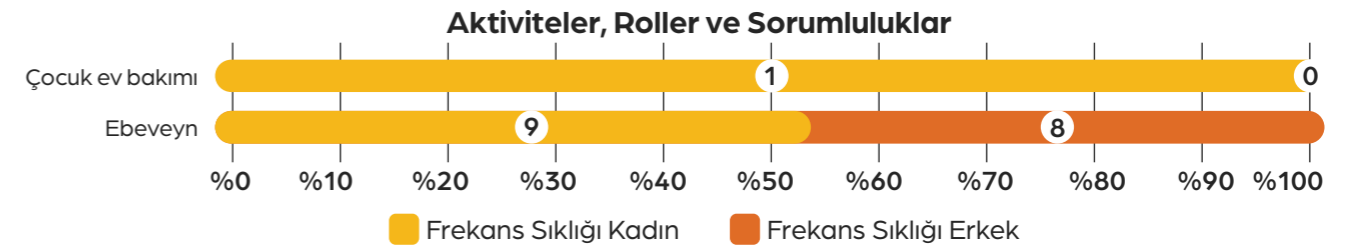


Tablo 38: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Psikoloji ders kitabının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 38**'de verildi. **Pembe kıyafet giyen** (N=4) ve **takı/toka takan** (N=1) figürlerin %100'ü kadındır.

Takım elbise giyenlerin %14.29'u kadın (N=1), %85.71'i erkektir (N=6). **Uzun saçlı figürlerin** %96.67'si kadın (N=29), %3.33'ü erkek (N=1), buna karşılık **kısa saçlı figürlerin** %14.58'i kadın (N=7), %85.42'si erkektir (N=41).

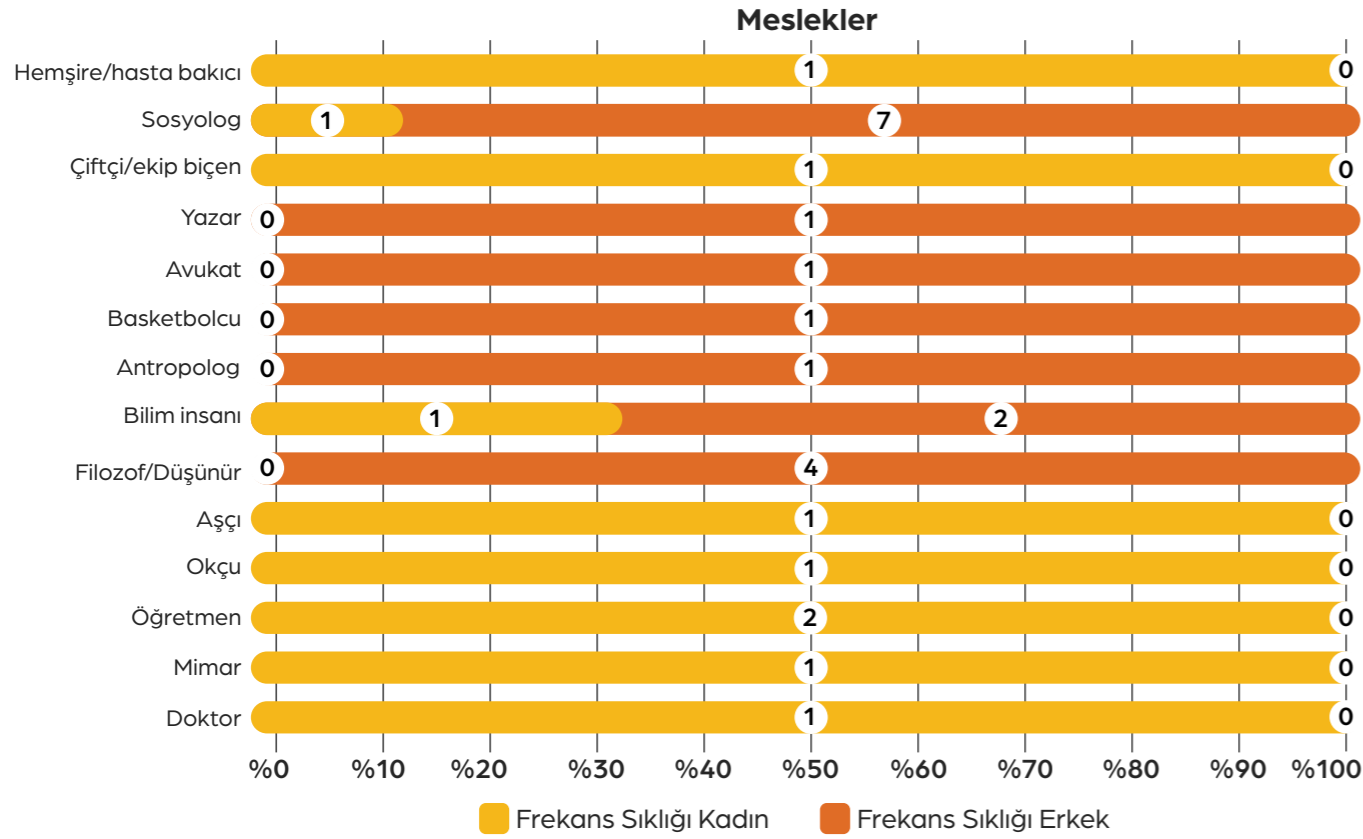
3.3.3. Sosyoloji Kitapları



Tablo 39: "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

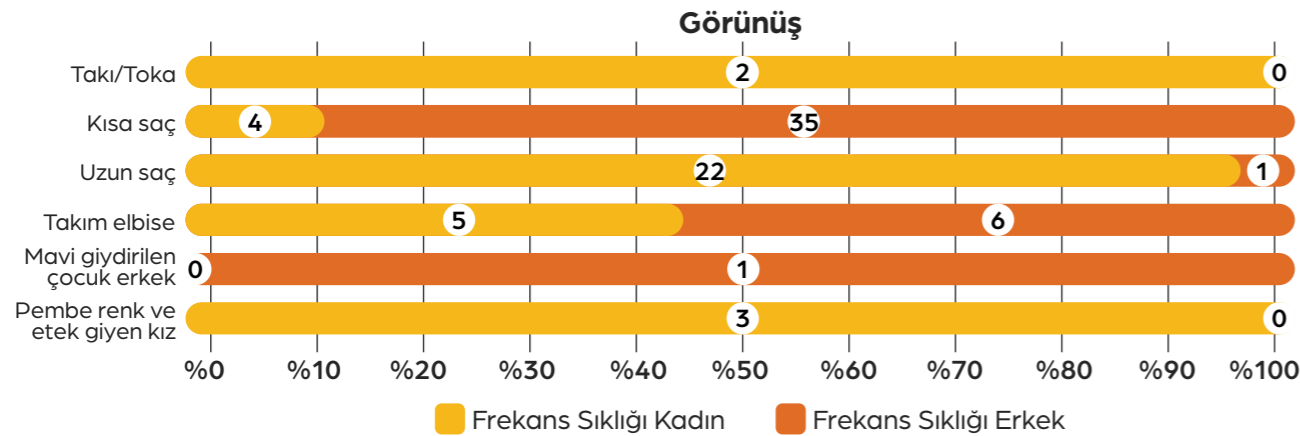
Sosyoloji ders kitabının "Aktiviteler, Roller ve Sorumluluklar" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 39**'da verildi. **Çocuk bakımı ile uğraşan figürlerin** %100'ü kadındır (N=1).

Ebeveyn rolündeki figürlerin %52.94'ünü kadınlar (N=9), %47.06'sını erkekler (N=8) temsil eder.



Tablo 40: "Meslekler" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Sosyoloji ders kitabının "Meslekler" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 40**'ta verildi. **Yazar** (N=1), **avukat** (N=1), **basketbolcu** (N=1), **antropolog** (N=1) ve **filozof** (N=4) meslek temsililerinin %100'ü erkektir. **Hemşire** (N=1), **çiftçi** (N=1), **aşçı** (N=1), **okçu** (N=1), **öğretmen** (N=2), **mimar** (N=1) ve **doktorların** (N=1) %100'ü kadındır.



Tablo 41: "Görünüş" alt kategorisinin cinsiyete göre dağılımı

Sosyoloji ders kitabının "Görünüş" alt kategorisine göre frekans dağılımı **Tablo 41**'de verildi. **Pembe kıyafet giyenlerin** (N=3) ve **takı/toka takanların** (N=2) %100'ü kadın, **mavi kıyafet giyenlerin** %100'ü erkektir (N=1).

Takım elbise giyen figürlerin %45.45'i kadın (N=5), %54.55'i erkektir (N=6). **Uzun saçlı figürlerin** %95.65'i kadın (N=22), %4.35'i erkek (N=1) iken, **kısa saçlı figürlerin** %10.26'si kadın (N=4), %89.74'ü erkektir (N=35).



SONUÇLAR



4 Sonuçlar

4.1 İlkokul Düzeyindeki Ders Kitaplarına Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde ilkökul döneminde kullanılan *“Hayat Bilgisi”*, *“Sosyal Bilgiler”*, *“Fen ve Teknoloji”* ve *“Türkçe”* ders kitaplarının analiz sonuçlarına yer verildi. Yapılan analiz kapsamında **dört farklı ders** ve **19 kitaptan** oluşan veri seti kullanıldı, **kapsayıcılık ve heteronormativite** ana kategorileri ile **beşer alt kategoriye** göre incelendi.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, **ilkokul düzeyi kapsamında** incelenen kitapların hiçbirinde **kapsayıcılık** kategorisine giren ve **LGBTİ+ kapsayıcı** olan bir **veriye rastlanmadı**. Dünya-daki LGBTİ+ kapsayıcı okulların birçoğu ortaokul ve lise düzeyinde kapsayıcı müfredatlar geliştirmesine rağmen, tüm insanlara karşı saygılı ve anlayışlı olma halinin temelini ilkökulda oluşturmak çok önemlidir (GLSEN, 2016). Akademik bilgi kazanma ve beceri geliştirmenin ötesinde, ilkökul döneminde çocuklar; formal ve informal yollar ile edindikleri bilgileri kullanarak çeşitli varsayımlar geliştirir ve bu varsayımlar aracılığı ile çevrelerine ve insanlara yönelik anlayış geliştirmeye başlar (Allport, 1954). Gerek ilkökul çağında ailelerinden getirdikleri varsayımlar (A.B.C. Task Force, 1993), gerekse eğitim ortamlarındaki etkileşimleri ve deneyimleri çocukların heteronormatif söylem geliştirmelerine ve LGBTİ+ öğrencilere yönelik ayrımcılığın olduğu, güvensiz eğitim ortamlarının oluşmasına sebebiyet verir (Ryan, 2016). Bu noktada çocukların varsayımlarını şekillendiren bilgi kaynakları ve sosyal etkileşimler çeşitli olmasına rağmen (Bronfenbrenner, 1994), bu kaynaklardan en önemlileri şüphesiz eğitim aracılığı ile çocuklara sunulan bilgiler ve eğitim ortamlarındaki deneyimlerdir. Bu kapsamda düşünüldüğünde; ilkökul ders kitaplarında LGBTİ+ temsillerine yer vermek, çeşitli kimliklerin kapsamı ve kabulünün teşvik edilmesi; tüm kimliklerin görünürlüğüne artırılması ve normalleştirilmesine yardımcı olması, empati ve anlayış beslemesi nedeniyle önemlidir.

Okul ve sınıf ortamları, ilkökul çocuklarına giderek karmaşık hale gelen akran ilişkilerini geliştirebilmeleri için ortam sağlar. İlkokul döneminde çocuklar, yapılandırdıkları varsayımlar ile farklı gruplar tanımlamaya ve oluşturdukları iç grup-dış gruplar aracılığı ile bu karmaşık etkileşimleri yönetmeye başlarlar. Çeşitli referans noktaları kullanılarak oluşturulan bu gruplar, heteronormatif söylemin formal ve informal etkileşimlerde ortaya çıkmasına neden olur. Eğitim aracılığı ile bu olguya müdahale edilmediğinde ise bu söylem çocuklarda kalıcılaşır (Ryan, 2016).

İlkokul çağında bu durumun önüne geçmek için kullanılan en güçlü stratejilerden biri eğitsel materyallerde LGBTİ+ temsillerinin bulunmasıdır (Leung & Adams-Whittaker, 2022). Bu temsiller aracılığı ile güvenli ve kapsayıcı bir ortam yaratmaya yardımcı olurken, aynı zamanda klişeleri ve önyargıları yıkmaya ve öğrencilerin dünya hakkındaki anlayışlarını genişletmeye katkı sunar (Goldberg, 2014; Liang & Cohrssen, 2020). Buna bağlı olarak çocukların ilkökul döneminde LGBTİ+ farkındalığı kazanmaya başlamasının, empati kurma becerilerini geliştirmeleri, çeşitliliği kabul etmeleri, kendileri veya tanıdıklarıyla ilişkilendirebilecekleri kimlikler hakkında bilgi edinmeleri, anlayış ve saygının temelini atmaları ve çeşitlilik bağlamında daha bilinçli şekilde büyümeleri açısından önemli olduğu söylenebilir (Martino & Cumming-Potvin, 2014). Bu bağlamda, çocukların ileride parçası olacakları toplumda çeşitliliği tanıyabilmeleri ve olumlu şekilde sosyal etkileşimlerde bulunabilmeleri için anılan becerilerin erken çocukluk döneminde kazanılması önemlidir.

Bu çalışmada, heteronormativite kategorisine bağlı alt kategorilerde, ders kitaplarındaki heteronormatif ve kapsayıcılıktan uzaklaşmamıza sebep olan öğelerin analiz edilmesi amaçlandı. Buna bağlı olarak **ilkokul düzeyindeki 30 kitaba** bakıldığı zaman, hepsinde neredeyse **benzer sonuçlara** ulaşıldığı görüldü.

“Aktiviteler”, “roller ve sorumluluklar” alt kategorisi incelendiği zaman, *kadınların genellikle ev içindeki sorumlulukları, erkeklerin ise ev dışındaki sorumlulukları* üstlendikleri görüldü. Çocuk bakımı ve ev işleri ile ilgili aktivite, rol ve sorumluluklar büyük bir çoğunlukla kadınlar tarafından yapılırken, geleneksel olarak erkek işi olarak kabul edilen tamirat, araba yıkama, bahçeyle uğraşma gibi işler veya kas gücü gerektiren aktiviteler erkekler tarafından yapıldığı resmedildi. Kadınların günlük hayatları annelik ve evi çekip çevirme sorumluluğuna indirgenirken, erkekler evi geçindiren ve evin dışında daha fazla vakit geçiren kişiler olarak temsil edildi. Cinsiyetlere atanan sorumlulukların cinsiyetçi bir yaklaşımla ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla kurgulanmasının yanı sıra, herhangi bir LGBTİ+ aile temsiline rastlanmaması bize kitaplardaki heteronormatif dayatmayla ilgili de oldukça belirgin mesajlar verdi. **Kuir teori**, erkek veya kadın olmanın tek bir **“normal”** veya **“doğal”** yolu olduğu fikrine karşı gelerek, bunun yerine daha akıcı ve kapsamlı bir toplumsal cinsiyet anlayışını savunur (Jagose, 1996). Bu pencereden düşünüldüğünde, ilkökul kitaplarında heteronormatif cinsiyet rollerinin teşvik edilmesi; çocuklara bu normlara uygun olarak nasıl davranmaları ve cinsiyetlerini ifade etmeleri gerektiği konusunda dar ve katı beklenti kalıpları sunar (Thorne, 1993; Myers & Raymond, 2010). Bu durum, çocukların kendi kimliklerini keşfetme ve ifade etme yeteneklerini sınırlayabilir, ayrıca heteronormatif toplumsal cinsiyet rollerine uymayanlar hakkında olumsuz tutumlara ve kalıp yargıların oluşmasına katkıda bulunabilir (Goodhand & Brown, 2016).

Meslek gruplarının büyük bir **çoğunluğunu erkeklerin temsil ettiği görüldü**. Üstlenilen **“rol veya sorumluluklarda”** tespit edilen **cinsiyetçilik**, kendini **“meslek alanlarında”** da **gösterdi**. Kadınların en fazla temsil edildiği meslek öğretmenlik ve hemşirelik olurken; sağlık, ulaşım, ticaret, inşaat, güvenlik, siyaset ve daha birçok alana ait mesleklerde büyük bir çoğunlukla erkekler temsil edildi. Bu sebeple kendilerine ev içi sorumluluklar dayatılan kadınların iş hayatındaki temsiliyetlerinin bu kadar az olması, gelir getirici işler söz konusu olduğunda görünürlüklerini daha da azalttı.

Bu bağlamda ilkökul kitaplarında **toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını besleyen mesleki rollerin teşvik edilmesi**, çocukların bu normlar bağlamında cinsiyetlerine göre ne tür işlerin ve kariyerlerin kendileri için uygun olduğuna dair dar ve katı beklentilere sahip olmalarına yol açtığı söylenebilir (Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011; Miller & Stanford, 1987). Bu durum, çocukların kendi ilgi alanlarını ve tutkularını keşfetme ve sürdürme yeteneklerini sınırlandırması (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017) ve iş gücünde geleneksel cinsiyet rollerine uymayanlar hakkında olumsuz tutumlara ve klişelere inanmalarına katkıda bulunabilir.

Görünüş alt kategorisine bağlı olarak elde edilen veriler, ders kitaplarının **cinsiyetçi yaklaşımını destekler niteliktedir**. Kadınlar hem kıyafet hem de fiziksel görünüş açısından oldukça feminen, erkekler ise maskülen olarak yansıtıldı. Diğer ilkökul kitaplarından farklı olarak İngilizce kitaplarında elbise giyen erkek bir figüre rastlandı ancak giydiği elbisenin yöresel bir kıyafet olduğu görüldü. Kişilerin dünyaya kendilerini sunuş biçimi olarak tanımlanan cinsiyet ifadesinin kişiden kişiye değiştiği ve sonsuz cinsiyet ifadesi olduğu bilinir. Mimik, ses tonu, davranış, dış görünüş, kıyafet, hareket gibi özelliklerin hepsini kapsayan cinsiyet ifadesi, kişilerin cinsiyet kimliklerinden bağımsızdır (KaosGI, 2021). Buna rağmen, ilkökul ders kitaplarında cinsiyet ifadelerinin keskin çizgilerle tanımlandığı ve öğrencilerin bu referansları kullanarak kendi kimliklerini konumlandırmaya ve çevrelerini bu referanslar aracılığı ile değerlendirmeye teşvik edildikleri söylenebilir (Staley & Leonardi, 2016). Buna rağmen alanyazında yapılan çalışmalarda; öğretmen ağları (DePalma & Atkinson, 2009; Warin & Price, 2019) ve ilkökul müfredat ve kitaplarında yapılan düzenlemeler ile çocuklara küçük yaşlardan itibaren dayatılan ikili cinsiyet sisteminin önüne geçilmesinin, çocuklarda cinsiyetin sosyal bir yapı olduğuna dair farkındalık yaratılmasının mümkün olduğu ve böylece çocukların kendi kimliklerini daha olumlu şekilde konumlandırmalarına imkân sağlanabileceğine dair bulgular vardır (DePalma R. , 2013).

İlişkiler alt kategorisinde bazı kitaplarda yeterli veriye ulaşılamamasına rağmen, mevcut verilerde genel olarak **annenin kız çocuklarla, babanın ise erkek çocuklarla** vakit geçirdiği temsili görüldü. Bununla birlikte aile ilişkileri hep anne baba ve çocuk üzerinden tanımlandı, aile çeşitliliğine

dair herhangi bir unsura rastlanmadı. Çocuğun gelişimi göz önünde bulundurulduğunda; aile yapısının heteronormatif normlar çerçevesinde temsil edilmesinin neden olduğu çeşitli olumsuzluklardan bahsedilebilir. Bu olumsuzluklardan ilki, LGBTİ+ aileler veya diğer heteronormatif olmayan aile yapıları tarafından yetiştirilen çocukların eğitim sürecinden dışlanması ve yabancılaştırılmasıdır (Goldberg, 2014). Olumsuzluklardan ikincisi ise, heteronormatif bir aile yapısının teşvik edilerek bir aile kurmanın yalnızca tek bir “doğru” veya “normal” yolu olduğu ve diğer aile yapılarının bir şekilde “daha az” veya “anormal” olduğu fikrinin çocuklar tarafından benimsenmesidir. Bu bağlamın bir referans noktası olarak kullanılması, erken çocukluk dönemindeki çocukların heteronormatif kalıplara uymayan aile yapıları hakkında olumsuz tutum ve ön yargı geliştirmelerine neden olabilir (Lee, 2010). Bu duruma mukabil, erken çocukluk LGBTİ+ ailelere yönelik olumlu temsiller ve bu temsiller etrafında tartışmalara yer verilmesi ise çocukların bu konuda farkındalık ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir (Bentley & Souto-Manning, 2016; Kelly, 2012; 2013). Son olarak, ilkökul kitaplarında heteronormatif aile yapısının teşvik edilmesi, çocukların aile yapılarındaki çeşitliliği reddetmelerine ve heteronormatif olmayan ailelerden gelen çocukların deneyimlerini anlamlandıramamalarına neden olabilir (Soler-Quílez, Rovira-Collado, Martín-Martin, & García, 2022).

Tutum, davranış ve kişilik özelliklerine bakıldığında, ilkökul ders kitaplarındaki *cinsiyetçilik* yine kendini belirgin şekilde gösterdi. *Kadınlar erkeklere* göre daha *uyumlu, sakin, çekingen* kişiler olarak yansıtıldı. Bununla birlikte *erkekler liderlik yapan, atılgan, kendini savunabilen* kişiler olarak gösterildi. Göze çarpan bir başka sonuç şiddet mağdurlarının genellikle kadın, şiddet uygulayıcılarının ise erkek olarak resmedilmesidir. İlkokul çağına çocukların sosyal çevrelerine karşı tutumlarının gelişmeye başladığı (Miller & Stanford, 1987; Thorne, 1993) ve çocukların çatışma çözümü ve çeşitliliğe ilişkin görüşlerinin erken çocukluk döneminde temellerinin atıldığı düşünüldüğünde (A.B.C. Task Force, 1993) öğrencilerin davranışlarının da kitaplardaki temsiller üzerinden şekillenebileceği; bu bağlamda şiddet içeren veya olumsuz davranışların büyük çoğunluğunun erkek figürler üzerinden tanımlanmasının eril şiddetin normalleştirilmesine neden olabileceği söylenebilir.

4.2 Ortaokul Düzeyindeki Ders Kitaplarına Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde ortaokul döneminde kullanılan “*Fen ve Teknoloji*”, “*Sosyal Bilgiler*” ve “*Türkçe*” olmak üzere **toplam 12 adet** kitabın analiz sonuçları paylaşıldı. Kapsayıcılık ve heteronormativite kategorilerine ait beşer alt kategoriye bağlı olarak verilere ulaşılmıştır.

Kapsayıcılık kategorisi incelendiğinde, *LGBTİ+'ların* temsil edildiği herhangi bir *durum, terminolojik bilgi, ilişki* veya *deneyime rastlanmadı*. Buna karşın çeşitlilik alt kategorisinde **kapsayıcılık** anlamında *bazı bulgular elde edildi*. Sosyal Bilgiler ve Türkçe kitaplarında kültürel çeşitliliğe dair görsel ve metinlerin bulunduğu görüldü. Bunun dışında dini ayrımcılık ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığından bahsedilip, özellikle Sosyal Bilgiler kitaplarında kadın ve erkek eşitliğinin önemi vurgulandığı tespit edildi. Demokratik haklar ve ayrımcılık başlıkları altında rastlanan bu verilerde aynı zamanda engelli ayrımcılığından da bahsedildiği görüldü. Çeşitliliğin ders kitaplarında temsil edilmesi, ortaokul öğrencilerinin öz-farkındalık gelişimlerine yardımcı olacağı gibi (Chaudhri & Teale, 2013) aynı zamanda çocukların olumlu kimlik gelişimlerine katkı sağlar (Hall, 2008). LGBTİ+'lar da anılan çeşitliliğin bir parçası olmasına rağmen bu konuda kitaplarda temsillere rastlanmadı. LGBTİ+ kapsayıcı müfredatlar, farkındalığı ve görünürlüğü artırmak ve LGBTİ+ öğrenciler için güvenli bir ortam yaratmak açısından çok önemlidir. GLSEN'in okullardaki kapsayıcılık durumunu araştırdığı çalışmasında (Kosciw J. G., Clark, Truong, & Zongrone, 2020) kapsayıcı müfredatı olan okullardaki öğrencilerin aidiyet duygularının daha gelişmiş olduğu, kapsayıcı müfredata sahip olmayan okullara göre çok daha az ayrımcılığa uğradıkları ve şiddet oranının çok daha düşük olduğu sonucuna ulaşıldı. Kitaplarda sevgi, saygı, hoşgörü gibi evrensel değerlerden bahsedilmekle birlikte, bunun yüzeysel ifade edildiği, LGBTİ+ kapsayıcı olmadığı görüldü.

Heteronormativite kategorisine ait alt kategoriler incelendiğinde, *ortaokul kitaplarında ilkökul kitaplarına göre daha az veri* elde edildiği görülür. Bunun sebebi sosyal ilişkiler ve kişisel özellikler bağlamında gündelik hayata dair örnek ve konu içeriklerine ilkökul kitaplarında daha fazla rastlanması, ortaokul kitaplarında ise bu bağlamdaki içeriklerin azalarak konuların daha teknik ve

kavramsal biçimde ele alınmış olmasıdır. Buna bağlı olarak daha az veri olmasına rağmen ortaokul kitaplarında da cinsiyetçilik barındıran ve ikili cinsiyet sistemini vurgulayan bulgulara rastlanmıştır.

“**Aktivite, rol ve sorumlulukların**” cinsiyetlere göre dağılımında *ev işi* ve *çocuk bakımının büyük oranda kadınlar* tarafından yapıldığı, *fiziksel güç gerektiren aktiviteler, ev dışındaki sorumluluklar ve keyif için yapılan aktivitelerin çoğunlukla erkeklere* atandığı sonucuna ulaşıldı. Bu bağlamda kapsayıcılık kategorisine ve heteronormativite kategorisine ait bilgiler birlikte düşünüldüğünde; temsil sıklıklarının yanı sıra çeşitliliğin bu temsillerde nasıl tasvir edildiği de önemlidir (Deckman, Fulmer, & Kirby, 2018; Macgillivray & Jennings, 2008). Bu tasvirler; bilginin çocuklar tarafından yapılandırılması, işlenmesi ve uygulanmasını etkileyerek çocukların kendi kimliklerini şekillendirme ve konumlandırılması için referans noktaları oluşturur (Dinkins & Englert, 2015).

Bu bağlamda, **ortaokul kitaplarının LGBTİ+ kapsayıcı olmaması**, kitaplarda LGBTİ+ temsillerinin bulunmaması ve heteronormatif rol temsillerinin varlığı, ortaokul çocukları arasında **LGBTİ+ kabulü ve kapsayıcılık eksikliğine** neden olabilir. Bu durumun bir sonucu olarak LGBTİ+ öğrencilerin güvenli eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmek zorunda kalabilir; kimi zaman bu sebeple devamsızlık ve okulu bırakma gibi problemler yaşayabilir ve eğitim ortamlarına yabancılaşabilirler (Kosciw, Clark, & Menard, 2022; Kosciw J. G., Clark, Truong, & Zongrone, 2020). Buna karşın gerek kapsayıcı müfredat gerekse LGBTİ+ temsilleri öğrencilerin konu ile ilgili eleştirel düşüncelerine katkıda bulunabilir (Kedley & Spiering, 2017), homofobik sözler duyma ve ayrımcılığa uğrama olasılıklarını düşürebilir (Hermann-Wilmarth & Ryan, 2015), okul devamsızlığını ve okul bırakma oranlarını azaltabilir ve güvenli eğitim ortamları yaratılmasına katkıda bulunabilir (Kosciw, Greytak, Giga, Villenas, & Danischewski, 2016).

“**Meslek**” alanlarına bakıldığında, kitaplardaki görsel ve metinlerde geçen mesleklerin **büyük çoğunluğunda erkek temsiliyetine** rastlandı. Mühendis, doktor gibi mesleklerde düşük oranda kadın temsiliyeti olmakla birlikte, genellikle kadınlara temizlik görevlisi, kuaför, balerin, öğretmen gibi toplum tarafından feminen veya kadın işi olarak kabul edilen meslekler atanmıştır. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına aykırı olarak kadın bir tır şoförüne de rastlandı. İlkokul kitaplarında olduğu gibi meslek alanlarının büyük çoğunluğunda da yalnızca erkek figürlerle temsil gerçekleşti. Özellikle bilim alanında erkeklerin sayısal üstünlüğü göze çarptı. Böylesi durumlar ortaokul çocuklarının, meslek ve kariyer yollarının çeşitliliğine ilişkin bilgi ve farkındalık eksikliğine neden olur (Shepelak, Ogden, & Tobin-Bennett, 1984); çocukların çeşitli mesleki rollerde tasvir edilen tüm kimliklerden temsilleri görmelerini engeller. Kuir kuram (Jagose, 1996) ve kültüre duyarlı eğitim kapsamında düşünüldüğünde (Gay, 2014) bu durum, cinsiyet, cinsellik ve kimlik gibi konularda toplumsal cinsiyet normlarına bağlı mesleki varsayım ve beklentileri sorgulamak yerine bu varsayım ve beklentileri normalleştirir.

“**Görünüş**” alt kategorisinde elde edilen verilerde ilkökul kitaplarına benzer olarak **feminenliğin kadınlara, maskülenliğin erkeklere** atandığı sonucuna ulaşıldı. Cinsiyet ifadesinin bir parçası olan dış görünüş, ortaokul ders kitaplarında da ilkökulda olduğu gibi net olarak belirlendi, adeta bir kadın ve bir erkeğin nasıl görünmesi gerektiğinin sınırları çizildi. Çizilen bu sınırlar, çocukların mental ve fiziksel sağlıklarını etkiler ve okula uyum konusunda da ciddi problemlere neden olur (Rogers, Updegraff, Santos, & Martin, 2017).

“**İlişkiler**” alt kategorisinde bulunan veriler bize ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarının **heteronormatif ve cinsiyetçi** bir *bakış açısıyla hazırlandığını* gösterdi. Sınıfta aile çeşitliliğinden ve LGBTİ+ ailelerden/ilişkilerden bahsetmek hem LGBTİ+ öğrencilerin hem de LGBTİ+ ebeveynlere sahip öğrencilerin temsiliyeti açısından kapsayıcı bir müfredat için gereklidir (Ávila, 2018). Buna rağmen ortaokul düzeyi ders kitaplarında aile bireyleri anne baba ve çocuklardan oluşturuldu; çocukla en fazla ilişki içinde olan taraf anne olarak yansıtıldı. Bununla birlikte ortaokul ders kitaplarında yalnızca heteroseksüel ailelere yer verildi. Bu bağlamda, ortaokul kitaplarındaki heteronormatif bir aile eğiliminin varlığı ve teşviki, sunulan normlara uymayan gerçeklikleri olan çocukların kendi algılarını ve özgüvenlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Hermann-Wilmarth & Ryan, 2016). Çocuklar, bu kalıplara göre belli aile yapıları ve ilişkilerinin uygun olmadığı fikrini içselleştirebilir (Riggs & Augoustinos, 2007), bunun sonucunda içinde buldukları aile yapısı bağlamında güvensizlik ve kendine güven eksikliği hissedebilirler (Kosciw J. G., Clark, Truong, & Zongrone, 2020).

"**Tutum, davranış ve kişilik özellikleri**" alt kategorisinde **olumsuz özellikler genellikle erkek-lere** atanırken, **olumlu davranışlar ve iyi özellikler genellikle kadınlarda** görüldü. Şiddet uygulayan tarafın erkek, şiddete maruz kalan tarafın ise çoğunlukla kadın olması da ilkökul ders kitaplarıyla benzer bir sonuçtur. Kitaplarda erkeklerin tüm maskülen özellikleri sergilendi, kadınlar feminen ve anaç tavırlarla ön plana çıkarıldı. Heteronormatif davranışlar, heteroseksüel normlara uyan öğrencilere ayrıcalık sağlarken uymayan öğrencilerin sessizlik, ihmal ve ayrımcılıkla baskı altına alınmasına sebep olur (Kumashiro, 2000). Buna bağlı olarak ortaokul ders kitabı içeriklerinin heteronormatif ve cinsiyetçi bir noktadan kurgulanmasının çocuklar açısından dışlayıcı, ayrımcı ve eşitsiz olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin kendi kimliklerini keşfettikleri ve geliştirdikleri bu kritik dönemde (Erikson, 1950) heteronormatif dayatmalara maruz kalmaları, çeşitlilik, kabul, hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerleri öğrenmeleri açısından sakıncalı olmakla birlikte aynı zamanda LGBTİ+ öğrencilerin dışarıda bırakılmasına sebep olur.

Andreu (2000; akt. Ruiz-Cecilia, 2020), heteroseksizmin temel taşlarını evlilik ve düzenli ilişki, üreme odaklı olma, feminenliğin ikincil olarak tanımlanması ve cinsiyetçi kalıp yargılar olarak sıralar. Bu önerme ışığında, incelenen ortaokul ders kitaplarının heteroseksizmin tüm özelliklerini barındırdığı söylenebilir.

4.3 Lise Düzeyindeki Ders Kitaplarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde lise döneminde kullanılan **Biyoloji**, **Psikoloji** ve **Sosyoloji** derslerinde kullanılan toplam **6 kitap** incelendi. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi veriler kapsayıcılık ve heteronormativite kategorileri ve bu kategorilere ait beşer alt kategoride analiz edildi.

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki ders kitaplarıyla karşılaştırıldığı zaman, **lise düzeyindeki ders kitaplarının daha az cinsiyetçi** içeriğe sahip olduğu görüldü. Bununla birlikte **kapsayıcılık bağlamında daha fazla veriye rastlandı**, ancak **LGBTİ+ kapsayıcı herhangi bir veriye ulaşılmadı**. Analiz sonuçlarında değinmeden önce, incelenen lise düzeyindeki ders kitaplarının Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmadığı, TC Milli Eğitim Bakanlığı'na ait, Türkiye eğitim sistemi için geliştirilmiş kitaplar olduğu not düşülmelidir.

Kapsayıcılık kategorisine ait terminoloji, "**LGBTİ+ temsiliyeti**", "**ilişki**" veya "**deneyim**" alt kategorilerinde **herhangi bir veri bulunmadı**. Bununla birlikte **insan hakları ve çeşitliliğe** dair **farklı içeriklere ulaşıldı**. Biyoloji kitaplarında herhangi bir kapsayıcı veriye ulaşmamakla birlikte, psikoloji ve sosyoloji kitaplarında kültürel çeşitlilik, kız çocuklarının okutulması, ırkçılık, anaerkil toplumlar, çeşitlilik, kadın hareketi, bireysel farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet ve sosyal gruplara yönelik önyargı gibi konulara değinildi. İnsan hakları ve çeşitlilik anlamında diğer kitaplara göre oldukça geniş bir yelpaze sunulmasına rağmen, LGBTİ+'lar bu çeşitliliğin dışında bırakıldı. Bu temsillerin eksikliği, çocukların LGBTİ+'ları ve onların deneyimlerini anlama ve anlamlandırma yetilerini sınırlandırabilir; LGBTİ+ öğrencilerin akran kabulü ve kapsayıcılığı konusunda problemler yaşamasına sebep olup, dışlanmalarına neden olabilir (Bortolin, 2010).

Kitaplarda cinsiyetlere atanan **aktivite, rol ve sorumluluklar** incelendiği zaman, **ebeveynlik rolü** neredeyse **esitken**, az miktarda tespit edilen **çocuk bakımı temsillerinde kadınların daha fazla yer aldığı** sonucuna ulaşıldı. Lise yıllarında araştırma ve deneysellikle kendi kimlik ve rollerini anlamaya çalışan öğrencilerin (Erikson, 1950), akranları tarafından farklı görülüp algılanması durumunda, cinsiyet kimlikleri ve yönelimleri ile ilgili zorbalık, taciz, ayrımcılık ve dışlanma gibi şiddet biçimlerine maruz kaldıkları görülür. (Hillier, ve diğerleri, 2010; Kosciw, Clark, & Menard, The 2021 National School Climate Survey: The experiences, 2022; Robinson, Bansel, Denson, Ovenden, & Davies, 2014). Bu durumun sonucu olarak LGBTİ+ lise öğrencileri kendilerine ait doğru ve anlamlı hissettiği kimlikler geliştiremeyebilir, kendi kimliklerine ilişkin yaşadığı karışıklık utanç ve özgüvensizliğe neden olabilir (Erikson, 1950).

"**Meslekler**" incelendiği zaman en göze çarpan sonuç biyoloji kitaplarındaki **bilim insanlarının çok büyük bir çoğunluğunun erkek olmasıdır**. Psikoloji ve sosyoloji kitaplarında bu kadar büyük bir fark olmamasına rağmen, psikoloji kitabında "**bilim insanı**" yerine "**bilim adamı**" ifadesinin kullanıldığı görüldü. Bunun dışında erkeklerin üstünlüğünün net şekilde görüldüğü diğer meslekler sosyolog ve filozoflardır. Geriye kalan meslek gruplarında bazen toplumsal cinsiyet kalıpyargıları gözlemlense de genel itibariyle cinsiyetlere göre dengeli bir dağılım vardır. Bu bağlamda gerek mesleki becerileri kazandıkları ve/veya ilerde mesleki ehliyet için üniversiteye hazırlandıkları lise yıllarında öğrencilerin dengeli temsillere maruz kalması, öğrencilerin bu konuda kendi yetenek, beceri ve ilgileri dahilinde seçimler yapmalarına olanak tanır.

"**Görünüş**" alt kategorisinde diğer kitaplardan farksız olarak, cinsiyet ifadeleri **kadınlara feminen** görüntülerin, **erkekler** de **maskülen** görüntülerin atanması şeklinde yansıtıldı. Heteronormativitenin ve tektipçiliğin bu şekilde teşvik edilmesi, lise çağındaki öğrenciler arasında kapsayıcılık konusunda sıkıntılar yaşanmasına, bu durumun bir sonucu olarak geleneksel cinsiyet rolleri ve beklentilere uymayanların dışlanmasına neden olabilir (Kosciw, Clark, & Menard, The 2021 National School Climate Survey: The experiences, 2022). Bu durum öğrencilerin belli kimlikler ve ilişkilerin uygun olmadığı fikrini içselleştirmelerine; bu normlara uyan veya "uymaya" çalışan öğrencilerin de bu kimliklerdeki güç dengesini benimseyerek bu hiyerarşiye uygun hareket etmelerine ve bu normlar ve hiyerarşi içerisinde dünyayı anlamlandırmaya çalışmalarına neden olur.

"**İlişkiler, tutum, davranış ve kişilik özellikleri**" alt kategorilerine ait **yeterli veriye ulaşılmadığından** herhangi bir **analiz yapılmadı**. Lise kitaplarında, diğer alanlarda heteronormativiteyi destekledikleri de göz önünde bulundurulduğunda, ilişkiler, tutum, davranış ve kişilik özelliklerinin temsil edilmemesi, öğrencilerin çeşitliliği anlama, kabul etmeleri ve bu yöndeki algılarını olumsuz yönde etkileyebilir ve gerek kendileri gerekse diğer akranları için olumsuz kimlik ve algılar geliştirmelerine neden olabilir (Wilmot & Naidoo, 2014).

Genel itibariyle **ilkokul** ve **ortaokul** düzeyindeki ders kitaplarına göre **daha az cinsiyetçi** ve **daha kapsayıcı** olan **lise kitapları**, öğrencilerin bu konuları tartışması açısından büyük önem taşır. Mevcut konu başlıkları, **LGBTİ+ kimlikleri** konuşmak için bir **zemin hazırlama potansiyeline sahip** olmakla birlikte, LGBTİ+ öğrencileri temsil eden bir **içerik olmaması** kapsayıcılık anlamında **büyük bir eksiklik**dir. Kapsayıcı eğitimin kimseyi geride bırakmama felsefesine dayandığı göz önünde bulundurulduğu zaman, tüm öğrencilerin dahil edildiği bir müfredat oldukça önemlidir.



ÖZET VE ÖNERİLER



5 Özet ve Öneriler

5.1 Araştırmanın Özeti

Son yıllarda dünyada LGBTİ+'ların hayatın farklı alanlarında yaşadıkları ayrımcılık, eşitsizlik ve hak ihlalleri birçok araştırmaya konu oldu, bu alanda analizler yapıldı, birçok stratejiler geliştirildi ve ayrımcılığa son vermek için önemli adımlar atılmaya çalışıldı. Özellikle eğitim alanında yapılan birçok çalışma, LGBTİ+ kapsayıcı eğitim program ve müfredatlarının önemi ortaya koydu. Kapsayıcı olmayan okullarda hak ihlallerinin, şiddetin ve LGBTİ+'lara yönelik ön yargının kapsayıcı okullara göre daha yüksek olduğu, eğitim alanında LGBTİ+ temsiliyetinin olmayışının psikolojik ve fiziksel birçok olumsuz sonuç doğurduğu görüldü.

Tüm bu bulgular ışığında, bu araştırmada Kıbrıs'ın kuzeyindeki mevcut eğitim müfredatı kapsamında Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılması önerilerin ders kitaplarının, LGBTİ+ kapsayıcılık bağlamında analizi amaçlandı. Bu doğrultuda *ilkokul, ortaokul* ve *lise* düzeyinde kullanılan **48 adet kitap içerik analizi** yöntemiyle incelendi.

Elde edilen bulgular ışığında, *hiçbir sınıf düzeyinde LGBTİ+ kapsayıcı bir içerik olmadığı ve kitapların heteronormatif ve cinsiyetçi bir yaklaşımla hazırlandığı görüldü*. Özellikle ilköğretim düzeyindeki kitaplarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını besleyen, cinsiyetçi ve tektipleştirici atamalara rastlandı. Sosyal ilişkiler, günlük hayat ve toplumsal olaylarla ilgili en çok içeriğe sahip dersler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler olduğundan, en fazla veriye bu kitaplarda ulaşıldı.

Sınıf düzeyi arttıkça cinsiyetçilik ve heteronormatif dayatmaları içeren *görsel ve metinlerin azaldığı* görüldü, lise düzeyinde ise sosyoloji ve psikoloji kitaplarında kapsayıcılık bağlamında birtakım verilere ulaşıldı. Feminizm, çokeşlilik, şiddet, toplumsal cinsiyet, ırkçılık gibi insan hakları ve çeşitlilikle bağlantılı konu başlıklarının işlendiği bu iki kitapta, LGBTİ+ kapsayıcılığına dair bir veriye ulaşılmadı.

Elde edilen sonuçlar bize özellikle *küçük yaşlarda kullanılan kitapların* öğrencilerde **yanlılık, önyargı ve kalıp yargıları besleyici nitelikte olduğunu gösterir**. Kitaplarda yalnızca heteroseksüel kimlik ve ilişkilerin temsil edilmesi, öğrencilerin çeşitliliği kabul becerilerini geliştirmelerine engel olur, LGBTİ+ kimlikleri anlamlandıramamalarına yol açar. Bununla birlikte **erkeklerin** her alanda *daha ön planda olması* ve **maskülenlik/feminenlik** kavramlarının *heteronormatif bir perspektiften kurulanması* hem **eril şiddetin pekişmesi** hem de *norma uymayan kimliklerin dışlanmasına* sebep olur. Kitaplardaki tüm bu sorunlu kimlik yansımaları çocukların önyargılarla ve belirli kalıplar içinde yetişmesini sağlamakla birlikte, bizi kapsayıcı bir eğitimden oldukça uzaklaştırır ve öğrencilerin kendileri olmalarına engel olur.

İnsan hakları mücadelesinde en önemli noktalardan birinin farkındalık, hoşgörü, empati gibi evrensel değerleri yükseltmek olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, eğitimi kullanarak bu becerilerin kazandırılmasını sağlamak çok önemli ve gereklidir. Buna bağlı olarak kapsayıcı eğitim için lise dönemini beklemek yerine küçük yaşlardan başlayarak temelleri atmak, daha kapsayıcı bir toplum yaratmak için ilk adım olmalıdır.

5.2 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Bu bölümde yapılan alanyazın taraması ve araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak daha kapsayıcı bir eğitim için bazı öneriler paylaşıldı.

5.2.1 Müfredat ve Eğitim Programlarına Yönelik Öneriler

- Okullarda LGBTİ+ kapsayıcılık bağlamında eylem araştırmaları yapılmalı, mevcut durum daha detaylı ve sınıfların içerisinde, okul ortamında analiz edilmelidir. Elde edilecek sonuçlara bağlı olarak, kapsayıcı müfredata sahip ülkelerin eğitim programlarından yararlanarak eğitim programları düzenlenmelidir.

- Ders kitaplarını hazırlayan komisyon üyeleri LGBTİ+ farkındalığı konusunda eğitime tabi tutulmalı, kitaplar hazırlanırken bu alanda çalışan uzmanlardan destek alınmalıdır. Ayrıca ders kitapları hazırlanırken, açık şekilde amaçlanmayan fakat gizli müfredatlar aracılığıyla dayatılan heteronormativite ve ilgili konu içeriklerin kullanılmamalı; alt metin ve görseller ile çarpık norm dayatmalarından kaçınılmalıdır.

- Müfredata öğrencilerin gelişim düzeylerine göre insan hakları, çocuk hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, nefret söylemi, ayrımcılık, zorbalık, şiddetle mücadele, cinsellik eğitimi, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve ifadesi çeşitliliği gibi konular eklenmelidir, bahsi geçen konular anaakımlaştırılmalıdır.

- Müfredatlar aracılığı ile önyargı önleyici eğitim ve çokkültürlü eğitim gibi eğitim felsefelerinden yararlanılarak, çatışma çözümü, çeşitliliğe ilişkin olumlu farkındalık ve tutum gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmelidir.

- Fen ve Teknoloji ve Biyoloji derslerinde "Üreme Sistemi" veya "Ergenlik Dönemi" gibi konularda, ders içerikleri ikili cinsiyet sistemi ve üreme işlevi üzerinden değil, trans, non-binary, interseks kimlikleri de kapsayacak şekilde düzenlenmeli, eğitim dili ve yapısının ikili cinsiyet sisteminin ötesinde kapsayıcı ve çeşitliliğe önem veren bir yapıya kavuşması için adımlar atılmalıdır.

5.2.2 Okullara Yönelik Öneriler

- Okullarda kapsayıcılık teşvik edilerek çeşitlilik desteklenmeli, tüm öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

- Okullardaki uygulamalar cinsiyetçi, nefret içeren, ayrımcı söylem ve davranışlar yönünden incelenmeli ve bu söylem ve davranışları engelleyici, tüm öğrencilerin haklarını koruyacak uygulamalar teşvik edilmelidir.

- Okul personeline yönelik LGBTİ+ farkındalığı modülleri hazırlanmalı, daha kapsayıcı ve güvenli bir okul ortamı için tüm personel eğitilmelidir.

5.2.3 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- İş birliğine ve takım çalışmasına dayalı grup etkinlikleri ile kapsayıcılık teşvik edilmelidir.

- Ebeveyn ve ailelere çocuklarında çeşitlilik ve kapsayıcılık anlayışını desteklemelerine yardımcı olacak, çocuklarının gelişim özellikleri ve yaşlarına uygun materyaller sunulmalıdır.

- Öğretmenler müfredatın değişmesini veya kapsayıcı bir hale getirilmesini beklemeden kendi önyargılarının farkına varmalı ve bu anlamda kendilerini geliştirmelidir.

- Ders materyali hazırlığı yaparken içeriğin diline dikkat etmeli; ayrımcılığı, nefreti, kalıp yargıları ve şiddeti pekiştiren içeriklerden uzak durmalıdır.

- Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde öğrenciler ikili cinsiyete göre ayrılmamalı, cinsiyetçilik barındıran ve kapsayıcı olmayan kutuplaşmalara engel olmalıdır.

- LGBTİ+ temsillerinin olduğu okuma kitapları öğrencilerle paylaşılmalı, sınıfta çeşitliliği konuşmak için alanlar yaratılmalıdır.

- Öğrencilerin çeşitli cinsiyet ifadeleri olabileceği kabul edilmeli, kendilerini dünyaya sunuş biçimlerine ikili cinsiyete dayalı kalıp yargılarla müdahale edilmemelidir.

5.2.4 Sivil Toplum Örgütlerine Öneriler

- Eğitim alanında çalışan sendika gibi meslek örgütleri ve sivil toplum örgütleri bir araya gelerek eğitimde LGBTİ+ fobi ve cis-heteronormativiteyle mücadele eylem planları hazırlanmalıdır.
- Eğitimde paydaş olan sendika gibi meslek örgütleri ve sivil toplum örgütleri ortak platformlar kurarak disiplinler arası ve paydaşlar arası ortak bir anlayış geliştirilmelidir.
- Müfredat bağlamında ortaya çıkan ötekileştirmenin önüne geçebilmek için sendika gibi meslek örgütleri ve sivil toplum örgütleri tarafından aile eğitimleri düzenlenmelidir.

5.2.5 Gelecekteki Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma içerik analizi yöntemi kullanılarak yapıldı; analizler frekans sıklıkları üzerinden gerçekleştirildi. İçerik analizi birçok veri elde edilmesine olanak sağlamasına rağmen, içeriksel anlamda derin bilgilere ulaşılması için yeterli değildir. Frekans sıklıkları genel duruma dair bir çerçeve çizse de, semiyotik gibi daha derinlemesine analiz yapılabilecek, katılımlı eylem araştırmaları ile LGBTİ+ öğrencilerin görünürlüğü artırabilecek ve dönüşümü destekleyecek, topluluk çalışması gibi eylem araştırmaları temelli modeller ile okulların bulunduğu topluluğu bu konuda bilinçlendirip dönüştürecek araştırma modellerine ihtiyaç vardır.

Okullardaki özede cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği çeşitliliği, genelde de kültürel çeşitliliğe ilişkin ayrımcılık, dışlayıcılık ve ötekileştirmenin önüne geçilmesi ve olumlu dönüşümü için eylem araştırmaları; öğrencileri, öğretmenleri ve diğer okul personelini araştırma sürecine dahil etmeyi sağlayabilir. Böylelikle, araştırma kapsamında tüm kimliklerin eşit haklara ve fırsatlara sahip olduğu daha kapsayıcı, demokratik bir ortam yaratılması ve buradan çıkan veriler ile daha gerçekçi ve ihtiyaca cevap verilen müdahaleler yapılmasına yardımcı olabilir. Katılımlı eylem araştırmaları aracılığıyla, LGBTİ+ öğrencilere yönelik okul içindeki ayrımcı, dışlayıcı ve ötekileştirici uygulamaların ve yapıların tanımlanıp sorgulanması için alanlar yaratılmalı, ayrıca daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir okul kültürü ile eğitim programı oluşturmak için stratejiler geliştirilip uygulanması için adımlar atılmalıdır.

6 Kaynakça

A.B.C. Task Force. (1993). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Aerts, S., Houtte, M. V., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012). Sense of belonging in secondary schools: a survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *J Homosex*, 59(1), 90-113. doi:10.1080/00918369.2012.638548.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Chicago: Addison-Wesley.

Apostolidou, Z. (2020). Homophobic and transphobic bullying within the school community in Cyprus: a thematic analysis of school professionals', parents' and children's experiences. *Sex Education*, 20(1), s. 46-58.

Bentley, D. F., & Souto-Manning, M. (2016). Toward inclusive understandings of marriage in an early childhood classroom: negotiating (un)readiness, community, and vulnerability through a critical reading of King and King. *Early Years: An International Research Journal*, 36(2), s. 195-206. doi:10.1080/09575146.2015.1104899

Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), s. 389-391. doi:10.1126/science.aah6524

Bortolin, S. (2010). "I Don't Want Him Hitting On Me": The Role of Masculinities in Creating a Chilly High School Climate. *Journal of LGBT Youth*, 7(3), s. 200-223. doi:10.1080/19361653.2010.486116

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Dü) içinde, *International Encyclopedia of Education* (s. 1643-1647). Oxford: Pergamon Press.

Cardinal, H. (2021). Creating Safe and Inclusive Schools for LGTBQ Students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), s. 17-21.

Chaudhri, A., & Teale, W. H. (2013). Stories of multiracial experiences in literature for the children, ages 9-14. *Children's Literature in Education*, 44(4), s. 359-376.

Council of Europe. (2018). *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*.

Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), s. 766-779. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x

Çavaria. (2013). *National Report on Homophobic Attitudes and Stereotypes among Young People in Belgium*. NISO Project.

Çavdar, D., & Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi*, 151, s. 54-58.

Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-Straight Alliances, Inclusive Policy, and School Climate: LGBTQ Youths' Experiences of Social Support and Bullying. *Journal of Research on Adolescence*, 2(2), s. 418-430. doi:10.1111/jora.12487

Deckman, S. L., Fulmer, E. F., & Kirby, K. (2018). Numbers are Just Not Enough: A Critical Analysis of Race, Gender, and Sexuality in Elementary and Middle School Health Textbooks. *Educational Studies*, 54, s. 285-302.

DePalma, R. (2013). Choosing to lose our gender expertise: queering sex/gender in school settings. *Sex Education*, 13(1), s. 1-15. doi:10.1080/14681811.2011.634145

DePalma, R., & Atkinson, E. (2009). 'No Outsiders': moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), s. 837-855. doi:10.1080/01411920802688705

Dinkins, E. G., & Englert, P. (2015). LGBTQ literature in middle school classrooms: possibilities for challenging heteronormative environments. *Sex Education*, 15(4), s. 392-405. doi:10.1080/14681811.2015.1030012

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6 b.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton & Co.

FRA: European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *EU-LGBTI: A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office of the European Union.

Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim [Culturally Responsive Teaching]*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

GLSEN. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.

GLSEN. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited*. New York: GLSEN.

GLSEN, ASCA, ACSSW, & SSWAA. (2019). *Supporting safe and healthy schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer students: A national survey of school*. New York: GLSEN.

Goldberg, A. E. (2014). Lesbian, Gay, and Heterosexual Adoptive Parents' Experiences in Preschool Environments. *Early Child Research Quarterly*, 29, s. 669-681. doi:10.1016/j.ecresq.2014.07.008

Goodhand, M., & Brown, K. M. (2016). Heteronormativity in Elementary Schools: The Hidden and Evaded Curricula of Gender Diversity. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(3), s. 1-15. doi:10.4172/2469-9837.1000188

Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Diaz, E. M. (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. ERIC.

Guasch Andreu, O. (2000). *La Crisis de la Heterosexualidad [Heteroseksüelliğin Krizi]*. Barcelona: Laertes.

Hall, K. W. (2008). Reflecting on our read-aloud practices: The importance of including culturally authentic literature. *Young Children*, 63(1), s. 80-86.

- Hermann-Wilmarth, J., & Ryan, C. (2015). Doing What You Can: Considering Ways to Address LgbT Topics in Language Arts Curricula. *Language Arts*, 92, s. 436–443.
- Hermann-Wilmarth, J., & Ryan, C. (2016). Queering chapter books with LGBT characters for young readers: recognizing and complicating representations of homonormativity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), s. 846–866. doi:10.1080/01596306.2014.940234
- Hillier, L., Jones, T., Monagle, M., Overton, N., Gahan, L., Blackmen, J., & Mitchell, A. (2010). *Writing Themselves in 3: The 3rd National Report on the Sexuality, Health and Well-being of Same Sex Attracted and Gender Questioning Young People*. Melbourne: Australian Research Centre in Sex, Health and Society.
- Jagose, A. R. (1996). *Queer Theory: An Introduction*. New York: Melbourne University Press.
- Kedley, K., & Spiering, J. (2017). Using LGBTQ Graphic Novels to Dispel Myths about Gender and Sexuality in ELA Classrooms. *English Journal*, 107(1), s. 54–60.
- Kelly, J. (2012). Two daddy tigers and a baby tiger: promoting understandings about same gender parented families using picture books. *Early Years: AN International Research Journal*, 32(3), s. 288–300. doi:10.1080/09575146.2011.652074
- Kelly, J. (2013). Supporting diversity: Picture books featuring same-gender parental families. *Early Childhood Folio*, 17(1), s. 24–29. doi:10.18296/ecf.0131
- Kosciw, J. G., Bartkiewicz, M., & Greytak, E. A. (2012). Promising strategies for prevention of the bullying of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *The Prevention Researcher*, 19(3), s. 10–13.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. Washington: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our*. New York: GLSEN. 41
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. ERIC.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE.
- Lee, D. (2010). Gay mothers and early childhood education: Standing tall. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), s. 16–23. doi:10.1177/183693911003500104
- Leung, E., & Adams-Whittaker, J. (2022). Content Analysis of LGBTQ Picture Books for Elementary Education Through an Intersectional Lens. *Frontiers in Education*, 6, s. 1–13. doi:10.3389/educ.2021.769769
- Liang, X., & Cohrssen, C. (2020). Towards creating inclusive environments for LGBTIQ-parented families in early childhood education and care settings: A review of the literature. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), s. 43–55. doi:10.1177/1836939119885304
- Macgillivray, I. K., & Jennings, T. (2008). A Content Analysis Exploring Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Topics in Foundations of Education Textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), s. 170–188. doi:10.1177/0022487107313160
- Martino, W. (1999). 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), s. 239–263. doi:10.1080/0142569995434
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2014). Teaching about sexual minorities and "princess boys": a queer and trans-infused approach to investigate LGBTQ-themed texts in the elementary school classroom. 37(6), s. 807–827. doi:10.1080/01596306.2014.940239
- McGarry, R. (2013). Build a Curriculum that Includes Everyone. *Phi Delta Kappan*, 94(5), s. 27–31. doi:10.1177/003172171309400506
- Miller, M. J., & Stanford, J. T. (1987). Early Occupational Restriction: An Examination of Elementary School Children's Expression of Vocational Preferences. *Journal of Employment Counseling*, 24(3), s. 115–121. doi:10.1002/j.2161-1920.1987.tb00224.x
- Myers, K., & Raymond, L. (2010). Elementary School Girls and Heteronormativity: The Girl Project. *Gender & Society*, 24(2), s. 167–188. doi:10.1177/0891243209358579
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook* (2 ed.). London: SAGE.
- Özkürallı, İ. (2016). *Queer teori*. F. Saygılıgil (Dü.). Dipnot Yayınları.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. London: University of California Press.
- Riggs, D., & Augoustinos, M. (2007). Learning difference: Representations of diversity in storybooks for children of lesbian and gay parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 3(2–3), s. 13–156. doi:10.1300/J461v03n02_06
- Robinson, K. H., Bansel, P., Denson, N., Ovenden, G., & Davies, C. (2014). *Growing Up Queer: Issues Facing Young Australians Who Are Gender Variant and Sexuality Diverse*. Melbourne: Young and Well Cooperative Research Centre.
- Rogers, A. A., Updegraff, K. A., Santos, C. E., & Martin, C. L. (2017). Masculinity and school adjustment in middle school. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(1), s. 50–61. doi:10.1037/men0000041
- Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J. R., & Marín-Macías, C. (2021). Analysis of Heteronormativity and Gender Roles in EFL Textbooks. *Sustainability*, 13(1), s. 1–17. doi:10.3390/su13010220
- Russell, S. T., Horn, S., Kosciw, J., & Saewyc, E. (2010). Safe Schools Policy for LGBTQ Students and commentaries. *Social Policy Report*, 24(4), s. 1–25. doi:10.1002/j.2379-3988.2010.tb00065.x. 0.1080/14681811.2015.1052874

- Russell, T. (2009). *Personal-Experience Methods: Re-Experiencing Classroom Teaching to Better Understand Teacher Education*. In C. A. Lassonde, S. Galman, & C. Kosnik (Eds.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 71–87). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ryan, C. L. (2016). Kissing brides and loving hot vampires: children's construction and perpetuation of heteronormativity in elementary school classrooms. *Sex Education*, 16(1), s. 77–90. doi:10.1080/14681811.2015.1052874
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(4), s. 205–213. doi:10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x. PMID: 21073595.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.
- Sears, B., Mallory, C., Flores, A. R., & Conron, K. J. (2021). *LGBT People's Experiences of Workplace Discrimination and Harassment*. The Williams Institute.
- Shepelak, N. J., Ogden, D., & Tobin-Bennett, D. (1984). The influence of gender labels on the sex typing of imaginary occupations. *Sex Roles*, 11, s. 983–996.
- Snapp, S. D., Hoenig, J. M., Fields, A., & Russell, S. T. (2015). Messy, Butch, and Queer: LGBTQ Youth and the School-to-Prison Pipeline. *Journal of Adolescent Research*, 30(1), s. 57–82. doi:10.1177/0743558414557625
- Soler-Quílez, G., Rovira-Collado, J., Martín-Martin, A., & García, R. F. (2022). Diverse Unconventional Families: GLBT Readings at Primary School. *LGBTQ+ Family: An Interdisciplinary Journal*, 18(1), s. 71–80. doi:10.1080/1550428X.2021.2010248
- Staley, S., & Leonardi, B. (2016). *Leaning in to Discomfort: Preparing Literacy Teachers for Gender and Sexual Diversity*. Research in The Teaching of English, 51(2), s. 209–229.
- Steck, A. K., & Perry, D. (2017). Challenging Heteronormativity: Creating a Safe and Inclusive Environment for LGBTQ Students. *Journal of School Violence*, 17(2), s. 227–243. doi:10.1080/15388220.2017.1308255
- Sumara, D., & Davis, B. (1999). Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), s. 191–208. doi:10.1111/0362-6784.00121
- The Danish Institute for Human Rights. (2009). *Study on Homophobia, Transphobia and Discrimination on*. Thorne, B. (1993). *Genderplay*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education, All Means*. Paris: UNESCO.
- Warin, J., & Price, D. (2019). Transgender awareness in early years education (EYE): 'we haven't got any of those here'. 2019, 40(1), s. 140–154. doi:10.1080/09575146.2019.1703174
- Wilmot, M., & Naidoo, D. (2014). 'Keeping things straight': the representation of sexualities in life orientation textbooks. *Sex Education*, 14(3), s. 323–337. doi:10.1080/14681811.2014.896252
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin Publications.

EK-1

İlkokul Düzeyinde İncelenen Kitapların Listesi

Sıra No	Kitap ismi	Yazar	Basım evi
1	İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
2	İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
3	İlkokul 1. Sınıf Türkçe Etkinlikler Kitabı	Komisyon	M.E.K.B Yay.
4	İlkokul 1 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
5	İlkokul 1 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
6	İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
7	İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
8	İlkokul 2 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
9	İlkokul 2 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
10	İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
11	İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı-2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
12	İlkokul 3 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
13	İlkokul 3 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
14	İlkokul 3 Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı 3	Komisyon	M.E.K.B Yay.
15	BIG English 1 – Pupil's Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON
16	BIG English 1 – Activity Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON
17	4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
18	4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
19	Sosyal Bilgiler 4	Komisyon	M.E.K.B Yay.
20	Fen ve Teknoloji 4 – 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
21	Fen ve Teknoloji 4 – 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
22	BIG English 2 – Pupil's Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON
23	BIG English 2– Activity Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON
24	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
25	5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
26	Sosyal Bilgiler 5	Komisyon	M.E.K.B Yay.
27	Fen ve Teknoloji 5– 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
28	Fen ve Teknoloji 5 – 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
29	BIG English 3 – Pupil's Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON
30	BIG English 3– Activity Book	Mario Herrera, Cristopher Sol Cruz	PEARSON

Ortaokul Düzeyinde İncelenen Kitapların Listesi

Sıra No	Kitap ismi	Yazar	Basım evi
1	Türkçe 6 Ders Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
2	Türkçe 6 Ders Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
3	Sosyal Bilgiler 6	Komisyon	M.E.K.B Yay.
4	Fen ve Teknoloji 6	Komisyon	M.E.K.B Yay.
5	Türkçe 7 Ders Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
6	Türkçe 7 Ders Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
7	Sosyal Bilgiler 7	Komisyon	M.E.K.B Yay.
8	Fen ve Teknoloji 7	Komisyon	M.E.K.B Yay.
9	Türkçe 8 Ders Kitabı 1	Komisyon	M.E.K.B Yay.
10	Türkçe 8 Ders Kitabı 2	Komisyon	M.E.K.B Yay.
11	Fen ve Teknoloji 8	Komisyon	M.E.K.B Yay.

Lise Düzeyinde İncelenen Kitapların Listesi

Sıra No	Kitap ismi	Yazar	Basım evi
1	Biyoloji 9	Komisyon	TC Milli Eğt. Yay.
2	Biyoloji 10	Dr. S. Ercan Akkaya, F. İlhan, D. Sağdıç, O. Albayrak, E. Öztürk, Ş. Cavak	TC Milli Eğt. Yay.
3	Biyoloji 11	Komisyon	TC Milli Eğt. Yay.
4	Biyoloji 12	Komisyon	TC Milli Eğt. Yay.
5	Psikoloji 10	Prof. Dr. Sibel Karakaş	TC Milli Eğt. Yay.
6	Sosyoloji 11	Komisyon	TC Milli Eğt. Yay.

EK-2


Kodlama Şeması

Kapsayıcılık		Heteronormativite	
Alt Kategoriler	Açıklamalar	Alt Kategoriler	Açıklamalar
Terminoloji	Cinsel yönelim, cinsiyet kimliği kavramlarını içeren veya tanımlayan öğeler var mı?	Aktiviteler Roller ve Sorumluluklar	Toplumsal cinsiyet rollerine göre kişilere atanan stereotipik aktiviteler, roller veya sorumluluklar var mı? Ör: Erkekler futbol oynar. Kız çocukları bebeklerle oynamayı sever. Kadınlar çocuk bakımından sorumludur. Kadın anne rolündedir.
Temsiliyet	Okuma parçalarında, verilen örneklerde, kullanılan görsellerde LGBTİ+lar temsil ediliyor mu?	Meslekler	Toplumsal cinsiyet rollerine göre kişilere atanan stereotipik meslekler var mı? Ör: Kadınlar öğretmen, hemşire; erkeklerdoktor, mühendis, tamirci, vb.
İlişkiler	LGBTİ+ romantik ilişkiler veya aile çeşitlerine yer verildi mi?	Görünüş	Kıyafetler ve görüntüler toplumsal cinsiyet rollerine göre stereotipik olarak atanmış? Ör: Kızlar pembe, erkekler-mavi, kızlar elbise giyer, vb.
Deneyimler	Ayrımcılık, zorbalık, şiddet gibikonularda LGBTİ+ların deneyimlerinden bahsedildi mi?	İlişkiler	İlişkiler ve aileler nasıl temsil ediliyor?
Çeşitlilik	Azınlık gruplar, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı olmakla ilgili LGBTİ+lar dışında herhangi bir öğe var mı?	Davranış Tutum ve Kişilik Özellikleri	Davranışlar, belirli durumlar karşısındaki tutumlar veya karakter özellikleri nasıl yansıtıldı veya tanımlandı?

 kuirkibris

  queercyprus

 www.kuirkibris.org

 +90 542 858 58 47

 info@queercyprus.org

 Ferruh Cambaz Sokak, 4, Köşklüçiftlik,
İnsan Hakları Evi, Lefkoşa, Kıbrıs



Bu yayın Avrupa Birliği tarafından finanse edilmiştir. İçerik tamamiyle Kuir Kıbrıs Derneği'nin sorumluluğu altındadır ve Avrupa Birliği'nin görüşlerini yansıtmak zorunda değildir.

