



Cinsiyetlendirilmiş Yurttaşlık: Yurttaşlık Dersi Öğretim Programının Toplumsal Cinsiyet Açısından Post-Yapısalcı ve Eleştirel Bir Analizi *

Özge Karakuş Özdemirci ¹, Hanife Akar ²

Öz

Bu çalışma ilköğretim eğitim programını, fenomenolojik bir yapı ve ana akım yaklaşımı farklı bir bağlamda yeniden üretmenin bir aracı olarak ele alarak, Türkiye'nin Güney illerinden birindeki ilköğrencilerinin deneyimlerini toplumsal cinsiyet temelli bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma deseni olarak çok aşamalı gömülü durum çalışması kullanılan bu araştırma, saha ziyareti ve sınıf içi gözlem notlarını, ve 27 öğretmen, 10 yönetici ve 10 psikolojik danışman ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeleri içeren 11 okuldan elde edilen nitel verileri, ve 4. sınıf ders kitapları analizini kapsamaktadır. Veriler tümevarımsal nitel analize tabi tutulmuş ve inandırıcılığı (trustworthiness) sağlamak için üçgenlenmiştir. Bulgular, yurttaşlığın cinsiyetlendirilmiş karakterinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin örgün eğitim yoluyla yeniden üretildiğini ve bu bağlamda araştırmanın yürütüldüğü okullarda erkek çocukların kızlara göre daha esnek ve özgür hareket edebildiklerini ortaya koymuştur. Bulgular aynı zamanda sınıf, etnisite ve milliyetin toplumsal cinsiyetle kesiştiğini, çeşitli sosyoekonomik ve kültürel çevrelerden gelen kız çocuklarının deneyimlerinin farklılaştığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, eğitimin 'yeni üretim' değil 'praksis' olarak tanımlanabileceğini ifade eden birkaç katılımcının anlatımında direnişin varlığı göze çarpmıştır.

Anahtar Kelimeler

Cinsiyetlendirilmiş yurttaşlık
Fenomenolojik bir yapı olarak
eğitim programı
Kesişimsellik
'Praksis' olarak eğitim
Eleştirel nitel araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.09.2021
Kabul Tarihi: 31.05.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11245

Giriş

Yurttaşlık eğitimi her daim resmi eğitim programının önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir ve bu eğitimin nasıl tanımlandığı, uygulandığı ve yurttaşların gelişimi açısından sonuçları uluslararası alanyazında çokça tartışılmaktadır. Yurttaşlık eğitiminin temel amacı, en basit şekliyle, demokratik yurttaşlar yetiştirmek olarak tanımlanabilir (Schugurensky ve Myers, 2003).

Cinsiyetleri ne olursa olsun tüm yurttaşların toplumun tüm alanlarına katılımı olmaksızın demokrasiye ulaşmak imkânsızdır (Arnot, 2005). Fakat 'yurttaşlık' eril bir karakter taşımaktadır ve yurttaşlık eğitimi erkek yurttaşların yüceltildiği, kadın yurttaşların ise seslerinin sıkı bir denetim altında olduğu cinsiyetçi bir bakış açısına sahiptir (Gordon, 2006). Paradoksal olarak, demokratik ve modern yurttaşlık modeli genellikle toplumsal cinsiyet meselelerini dışlar (Arnot, 2002, 2005) ve kadınları 'ikinci sınıf' veya 'ikinci cinsiyetten' yurttaşlar olarak yapılandırır (Voet, 1998).

* Çalışmanın daha dar kapsamlı bir versiyonu AERA 2019'da Toronto'da sunulmuştur.

¹ Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, ozgekarakusozdemirci@gmail.com

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, hanif@metu.edu.tr

Modern bir kavram olarak yurttaşlık, bir ulus devlet içerisinde 'tahayyül edilen' üyeliği ifade eder (Anderson, 2006). Tarihsel olarak erkeklerin ve kadınların ulusa ve devlete karşı rolleri ve sorumlulukları farklı şekillerde ifade edilmiştir (Anthias ve Yuval-Davies, 1989). Böylelikle zaman içerisinde yurttaşlar arasındaki cinsiyet farklılıkları kurumsallaşmıştır. Bu nedenle devletlerin cinsiyetçi perspektifini incelemek elzem hale gelmiştir. Kırk yılı aşkın süredir feminist akademisyenler 'yurttaşlığın neden ve nasıl cinsiyetlendirildiğini' ve yurttaşlık tartışmalarının birçoğunda toplumsal cinsiyetin nasıl göz ardı edildiğini analiz etmekte; ayrıca kadınların yurttaşlığa erişiminin erkeklerle eşit düzeyde olmamasına rağmen bu meselenin akademik açıdan çok sınırlı bir biçimde ele alınmış olmasını eleştirmektedirler (Kandiyoti, 1991; Lister, 1990; Pateman, 1988; Walby, 1994; Yuval-Davis, 2016). Bu doğrultuda, 1980'lerden beri cinsiyetlendirilmiş yurttaşlığın eğitim alanındaki yansımalarını sorgulayan, gittikçe genişleyen ve gelişen bir feminist alanyazın ortaya çıkmıştır (Arnot, 2002, 2005; Davies, 1989; Davies ve Banks, 1992; Jones, 1993; Paechter, 1998; Taubman, 1982; Walkerdine, 1989; Yates, 1988).

Öte yandan, toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisine odaklanan feminist analizlerin teorik tutumları farklılık göstermektedir (Aikman ve Unterhalter, 2005; Sayılan, 2012). Liberal varsayımlara dayalı feminist analizler kız ve erkek çocukların fırsat eşitliği üzerinde yoğunlaşarak, kız çocuklarının eğitime ulaşmasının önündeki engellerin kaldırılması ve eğitim programında ve okulda eşit temsil edilmelerini sağlayan fırsatlarla nitelikli eğitime ulaşmalarının gerekliliği üzerinde durmuştur. Ne var ki liberal teoriler iktidar ilişkilerini ve hegemonik söyleme dayalı yapısal eşitsizlikleri göz ardı etmektedir. Eleştirel ve post-yapısalcı feminist yaklaşımlar ise yapısal eşitsizlikleri ve sınıf ile toplumsal cinsiyet arasındaki kesişimleri göz önünde bulundurmakta ve okulun, sınıfsallaştırılmış ve cinsiyetlendirilmiş söylemlerin sürdürülmesine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisini yurttaşlık inşası bağlamında inceleyen tek bir feminist anlayış yoktur.

1980'lerin postmodern kırılması Türkiye'de 'yurttaşlık' olgusunun ve 'eğitimin' feminist analizini de etkilemiştir. Yurttaşlık eğitime yönelik feminist eleştiriler temelde kadın devriminin tarihsel olarak araçsallaştırılmasına odaklanmış ve Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlığının cinsiyetlendirilmiş yapısını ele almıştır (Arat, 1993, 2001; Kandiyoti, 1987; Sancar, 2014; Tekeli, 1989). Bu araştırmalarda, 1930'larda kadınların kamusal alandaki varlığını teşvik etmeye yönelik ilerici eylemler gerçekleştirildiği kabul edilmekle birlikte, yapısal ataerkil egemenliğin geçmişten bugüne varlığı ve sürekliliği ortaya konmuştur. Buna paralel olarak, eğitime dair feminist analizde ulusal eğitim programı ve ders kitapları incelenerek eğitimin günümüze kadarki cinsiyetçi ve sınıflı doğası gözler önüne serilmiştir (Altınay, 2004; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Dökmen, 1995; Esen, 2007; İnce, 2018; Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2007; Sayılan, 2012; Tan, 2007; Tanrıöver, 2003). Nihayetinde gelişen feminist alanyazın, tüm yurttaşların toplumda eşit olarak tanınmasına ve eşit katılımına dayanan demokratik yurttaşlığın temel karakterini ortaya koyan bir düşünce birikimi üretmiştir.

Türkiye'de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin araştırmalarda eğitim programı ve ders kitabı analizlerinin yanı sıra son yıllarda kız ve erkek çocukların okullaşma oranlarına ilişkin istatistikler de tartışılmaktadır. Okullaşma oranlarında kız ile erkek çocuklar arasındaki farkın azalması 'büyük bir başarı' olarak sunulmakta ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politika anlayışı, cinsiyet paritesini (gender parity) temel almaktadır (Aydagül, 2019; Cin ve Walker, 2016). Diğer bir deyişle, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği kız çocuklarının yıllık bazda okullaşma oranlarına tekabül eden rakamlara indirgenmiştir.

Öte yandan, PISA 2015 Türkiye verilerine dayalı araştırmalara göre, örneklemdaki kız öğrencilerin akademik başarı açısından daha iyi okullara gitme, daha iyi çocuk-ebeveyn ilişkilerine sahip olma, daha azimli olma ve okullarına daha fazla aidiyet hissetme gibi avantajlara sahip olmalarına rağmen erkek öğrencilerin, sahip oldukları avantajları yüksek PISA puanlarına dönüştürmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Batyra, 2017). Erkeklerin daha az avantaja sahip olmalarına rağmen potansiyellerini daha iyi dönüştürebildiği yönündeki bu tespit, okullarda tam potansiyellerine ulaşamayan kız çocuklarının önündeki engelleri aydınlatmaya ön ayak olabilecek endişe verici bir

bulgu olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla okuldaki pedagojik uygulama ve yöntemleri tartışmak ve kızların tam potansiyellerine ulaşma fırsatlarına yönelik engelleri belirlemek için daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır (Esen, 2018, aktaran Aydagül, 2019).

Cinsiyet eşitliğine dair alanyazın ve güncel politika anlayışı ışığında bu makale, toplumsal cinsiyet eşitliğini yalnızca ders kitaplarını ve eğitim programını inceleyerek değerlendiren araştırmaları ve sadece kız çocuklarının okullaşma oranındaki artışa dayanarak toplumsal cinsiyet eşitliğinde büyük başarı sağlandığını iddia eden politika anlayışını eleştirme ve bunlar üzerine yeni tartışmalar geliştirebilmeyi hedeflemektedir. Kısacası, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bir dönüşüm yaratmak için politika analizinden daha fazlasına ihtiyacımız olduğuna ve kızların eşit sosyal ve akademik deneyimlere sahip olmaları için okullaşma oranlarının ötesine geçebilecek bir perspektif doğrultusunda dikkate alınmaları gerektiğine inanıyoruz.

Bu doğrultuda, bu alandaki öncü çalışmalar sayesinde, bugün, ‘yurttaşlık’ kavramını toplumsal cinsiyet bağlamında yapıbozuma uğratarak tartışma zemini bulabildik. Bu adımlardan yola çıkarak ve Connell’in “her okulun, her zaman açıkça ortada olmasa da işleyen bir toplumsal cinsiyet rejimi politikası vardır” (1987, s. 120) sözüyle okulun rolüne dikkat çekerek ‘toplumsal cinsiyet’i görünür bir konu haline getirme amacıyla 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) öğretim programını inceliyoruz. Eğitim programını bu bağlamda bir metinden daha fazlası olarak, yani, okul üyelerinin örtük ve açık mesajları ve yaşanmış deneyimlerini içeren politik ve fenomenolojik bir yapı olarak tanımlıyoruz (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2002). Argümanımızı, ulus devletlerin eril karakterini –hem pratikte hem de teoride– sorgulamayı, analiz etmeyi ve ortadan kaldırmayı hedefleyen feminist eleştirilere dayandırıyoruz. Öte yandan, analizimizi yurttaşlığa ilişkin erkek deneyimlerine karşı kadın deneyimlerinin incelenmesiyle sınırlandırmıyoruz. Yurttaşları, kimlikler arası kesişimleri dikkate almaksızın kadın ve erkek olarak iki bloğa ayırmanın, eleştirdiğimiz ana akım görüşleri yeniden üretme potansiyeli taşıdığı göz önüne alarak (Crenshaw, 1989), post-yapısalcı bir bakış açısıyla, etnik köken ve toplumsal sınıfın bu alandaki etkisini görünür kılmaya çalışıyoruz. Bu doğrultuda çalışmamıza rehberlik eden araştırma soruları şunlardır:

1. 4. sınıf ders kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin inşa edilen söylemler nelerdir?
2. Toplumsal cinsiyete ilişkin resmi söylem, Türkiye’nin Güney’indeki bir ilde kültürel çeşitlilik gösteren okul ortamlarında öğrencilerin, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve yöneticilerin yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilemektedir?

1.1. Ulus Devletlerde Toplumsal Cinsiyetin Yeniden Üretimi

Ulus devletlerde toplumsal cinsiyetin yeniden üretimini ve ‘cinsiyetlendirilmiş yurttaşlık’ kavramını kısaca tanıttıktan sonra, bu bölümde, tartışmayı genişleterek kavramsal çerçeveyi feminist alanyazın aracılığıyla sunacağız. Yurttaşlık, eğitim programı ve söylem gibi ana kavramlarımızı temellendirdiğimiz eleştirel ve post-yapısalcı bakış doğrultusunda, ‘yeniden üretim’ kavramı, feminist alanyazın (Anthias ve Yuval-Davis, 1989) ve eleştirel eğitim bilimi (Giroux, 1983) alanından gelen eleştiriler göz önüne alınarak kullanılacaktır. ‘Yeniden üretim’, feminist perspektifle kadınların ya da eğitime dair eleştirel perspektifle öğretmenlerin, öğrencilerin veya diğer okul üyelerinin gücünü görmezden gelen statik ve yukarıdan aşağıya bir süreci ifade eder. Daha sonra tartışılacağı üzere, eğitim programını fenomenolojik bir yapı olarak ele almamızın nedeni budur (Pinar, 2004).

1980’lerden bu yana hızla gelişen feminist alanyazın, yurttaşlığın kadınları özel alana koyarak nasıl cinsiyetlendirdiğini ve milletleri, milliyetçiliği veya yurttaşlığı analiz eden teorilerin tartışmalarda kadınları nasıl görmezden geldiğini gözler önüne sermiştir (Kandiyoti, 1991; Pateman, 1988; Yuval-Davis, 2016; Yuval-Davis, Anthias ve Campling, 1989). Bu zengin alanyazının ortaya koyduğu üzere modern ulus devletlerde yurttaşlık kavramı, erkeklerin dünyası ve onların rolleri, statüleri veya uygulamalarıyla ilişkilendirilmiş ve söz konusu erkek dünyası üzerinden inşa edilmiştir. *Medeni, siyasi ve sosyal hakların*³ tanımlanması, kadınların evin içinde konumlandığı ve esas olarak erkeklerin

³ Marshall’ın (1950) yurttaşlığın kazanılmasına ilişkin geliştirdiği bu üç aşamalı yaklaşım için *Citizenship, Social Class and Other Essays* isimli çalışmasına bakınız.

egemenliği altında oldukları bir varsayıma dayanıyordu (Walby, 1994). Modern aile, kamusal alana 'baba' aracılığıyla bağlanmıştı. En nihayetinde modern yurttaşlığın, kadın ve erkeği farklı şekilde inşa edip yeniden ürettiği söylenebilir. Bu anlayış doğrultusunda erkeğin yapabilirliği devletin devamlılığı açısından merkezi konuma yerleştirilirken, kadınlar devletin biyolojik, kültürel, ulusal ve ideolojik yeniden üreticileri olarak kabul edildi. Ne var ki bu süreçte erkek egemen yurttaşlık kavramsallaştırmalarının eleştirildiği feminist bakış açıları araştıran önemli sayıda ampirik ve teorik araştırma da ortaya çıktı (Roseneil, Crowhurst, Santos ve Stoilova, 2013). Bu doğrultuda, feminist bir perspektif ile yurttaşlık eğitimi alanına bakıldığında, ulus-devlete yönelik geliştirilen eleştirilerin daha derinlikli bir yorumunun yapılması olanaklı olacaktır.

Eğitim, 'kültürel devrim'in taşıyıcısı olarak devlet oluşumunun veya ulus inşasının merkezinde yer almaktadır (Green, 1990). Ulus devletler eğitimi ulusal, politik ve bölgesel devamlılıklarını sürdürmek için kullanmışlardır ve yurttaşlık eğitimi modern yurttaşlığın erkek egemen çerçevesi içinde yüksek oranda cinsiyetlendirilmiştir (Pateman, 1988). Yeniden üretim çalışan teorisyenlere göre ekonomik güç, toplumsal işbölümü, toplumun sınıf yapısı, elit sınıf, egemen kültür, devlet hâkimiyeti ve hegemonik güç eğitim yoluyla yeniden üretilir (Althusser, 1971; Bernstein, 2003; Bourdieu ve Passeron, 2015; Bowles ve Gintis, 1976; Whitty, 1985). Eğitim alanındaki feminist yeniden üretim teorileri ise toplumsal cinsiyetin okullar aracılığıyla yeniden üretildiğini gözler önüne serer (Sayılan, 2012). Bu bağlamda Arnot (2002), belirli sınırlılıklar taşıdıklarını kabul etmekle birlikte, sosyal ve kültürel yeniden üretim teorilerini eğitimin toplumsal işlevini incelemek açısından oldukça değerli bulur, fakat bunları feminist kuramla birleştirerek kimliklerin kesişimlerini –sınıf, etnisite ve toplumsal cinsiyet arasındaki kesişimler gibi– ve eğitimin yeniden üretim işlevini araştırmak için feminist bir zemin ortaya koyar.

Biz de bu bağlamdan yola çıkarak, konuya dair mevcut kavramsal çerçeveyi eleştirel ve post-yapısalcı bir perspektifle daha kapsamlı hale getiriyoruz. Sınıfsallaştırılmış ve cinsiyetlendirilmiş eğitim yoluyla resmi bilginin yeniden üretildiğinin kabulüyle resmi bilginin sorgulanabileceği karşı-hegemonik eylem olanaklarını hatırlıyor ve tartışıyoruz (Apple, 2000). Bu doğrultuda, ders kitapları bir ulusun bugünü ve geleceği hakkındaki temel fikirleri -toplumsal cinsiyet dâhil olmak üzere- çeşitli açılardan incelemeye yönelik zengin bir veri sağladığı için (Pingel, 2010), birinci araştırma sorusunda 4. sınıf ders kitaplarının (Matematik, İngilizce, Müzik, Fen Bilgisi, Türkçe, Trafik Güvenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) içeriklerini inceliyoruz. İkinci araştırma sorusu doğrultusunda ise, yurttaşlığın toplumsal cinsiyet boyutunu inşa etmeyi amaçlayan resmi söylemin yeniden üretimini ve bu hegemonik söyleme alternatif karşı-söylemlerin üretim biçimlerini araştırıyoruz. Bu bağlamda eğitim programını, (1) okulların değerlerini, normlarını, eğilimleri ve rutinlerini, yani örtük programı⁴, (2) okullarda öğretilen akademik bilgiyi ve (3) eğitimcilerin bakış açıları, uygulamaları ve eylemlerini içeren (Apple, 2004) *yaşayan bir organizma ve karmaşık bir diyalog* (Pinar, 2004) olarak tanımlıyoruz.

1.2. Türkiye'de Yurttaşlık Eğitime Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Tarihsel bir Bakış

Bu makalede, cinsiyetlendirilmiş eğitim yoluyla yurttaşlık inşasının temellerini kavramak için ulus inşasına odaklanıyoruz. Hem ulusun hem de yurttaşlığın söylemsel olarak üretildiğini ve sürekli yeniden üretiliyor olduğunu varsayıyoruz (Wodak, de Cillia, Reisigl ve Liebhart, 2009)⁵. Bu doğrultuda, bu bölümde, Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihine, ilköğretimde kadın yurttaşlığının söylemsel inşası açısından kısa bir bakış sunmaya çalışacağız.

Ülkemizde yurttaşlık eğitiminin cinsiyetlendirilmiş yönüne odaklanan çok sayıda çalışma mevcuttur. Ne var ki ders kitapları *resmi bilginin* keşfi açısından temel araç olarak kabul edildiğinden bu çalışmalar esas olarak ders kitaplarının analizine odaklanmıştır. Bu çalışmalarda, asker millet anlayışı nedeniyle kadının dışlanması, özel ve kamusal alan ikiliği açısından toplumsal cinsiyet

⁴ Giroux (2001) örtük programı, "okul ve sınıftaki rutinleri ve sosyal ilişkileri yapılandıran temel kurallar aracılığıyla öğrencilere aktarılan ifade edilmemiş normlar, değerler ve inançlar" olarak tanımlamaktadır.

⁵ Bu bağlamda söylem, toplumdaki hiyerarşik yapıyı yüklenen, aktaran ve her zaman sosyal, politik, ekonomik ve kültürel olarak inşa edilen ideolojik ve karmaşık bir ilişkiler bütününe atıfta bulunur (Gee, 1996; Rogers, 2004).

rollerindeki farklılıklar, cinsiyete dayalı iş bölümü ve kadın devriminin Türk modernleşmesini ilan etme yönünde araçsallaştırılmasına ilişkin tartışmalar bulunmaktadır (Arat, 1998; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Dökmen, 1995; Esen, 2007; Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2007; İnce, 2018; Sancar, 2014; Sayılan, 2012; Tanrıöver, 2003). Bütün bu araştırmalar, aynı zamanda, geçmişten günümüze yaşanan değişimlerin de izini sürmektedir.

Vergi ödemek, oy kullanmak ve askerlik yapmak Türkiye’de ders kitaplarında yer alan üç temel yurttaşlık görevidir. Ne var ki bunların çoğu 1930'lara kadar kadınlar tarafından gerçekleştirilemiyordu⁶ (İnce, 2018). Erken Cumhuriyet döneminde ‘askerlik’e kültürel bir nitelik atfedildi ve söz konusu ders kitaplarında Türk milleti *asker millet* olarak tanımlandı. Örneğin, ‘*Her (erkek) Türk asker doğar*’; geçmişten günümüze Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarında var olan, kadınları dışlayan, militer ve eril bir yurttaşlık tanımı inşa eden temel mitlerden biridir (Kancı ve Altınay, 2007).

Özel ve kamusal alanda değişen toplumsal cinsiyet rollerine odaklanan çalışmalar da büyük ölçüde benzer bir sonuca varmaktadır. Erken Cumhuriyet döneminde kadınlar evde anne rolüyle ve çalıştıkları durumda bile sınırlı meslek seçeneklerine sahip biçimde resmedilmiş; buna karşılık erkekler ‘lider’, aileyi geçindiren ve ulusun koruyucusu olarak tasvir edilmiştir. Modern ailenin her üyesine belirli roller atfedilmiş, kadınlar milletin ‘annesi’ ve ‘öğretmeni’ olarak tanımlanmıştır (Sancar, 2014). Bunun yanında kadınlar modern kıyafetleri, saç modelleri ve makyajları ile Türkiye Cumhuriyetinin modernliğini vurgulamak için araçsallaştırılmış (Kancı, 2007). Kadınların seçme, seçilme, çalışma ve eğitim gibi bazı medeni, siyasi ve sosyal hakları kanunla düzenlenip korunmuş olsa da bazı feminist bilim insanlarına göre Erken Cumhuriyet döneminde kadın devrimi Türk modernleşmesi ve sekülerleşmesinin başarısını Batı’ya ilan etmek üzere araçsallaştırılmıştır (Arat, 1998; Sayılan, 2012).

Çok partili sisteme geçişle bağlantılı olarak 1946’dan sonra, laikliğe daha ılımlı bir bakış açısıyla, kadınların ders kitaplarındaki temsili değişiklik göstermiştir (İnce, 2018). Kadınlar hâlâ modern kıyafetleri içinde resmedilmekle birlikte, bazıları artık başörtülüdür. Kıyafetleri ne olursa olsun ailenin ‘başkan yardımcısı’ olarak annelik yapmaya devam etmekte ve çalıştıkları durumda ise iş hayatının cinsiyetlere göre konumlandırılmış eril yapısı bağlamında öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi ‘kadın mesleği’ olarak yapılandırılmış işlerle iştigal biçimde tasavvur edilmektedir (İnce, 2018). 1970’lerde kadınlar doktor, hemşire veya hostes olarak resmedilmeye başlanmış; ancak ev içindeki rolleri henüz pek değişmemiştir (Kancı, 2007). 1990’larda ve 2000’lerde yapılan araştırmalar da ders kitaplarının hâlâ erkek egemen olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Erkek figürler daha büyük ölçüde görünür olmakta, cinsiyetçi anlatıların varlığı devam etmekte ve kadınlar hâlâ ‘anne’ olarak ve sınırlı sayıda meslekle tasvir edilirken erkekler daha geniş bir meslek yelpazesinde kendilerine yer bulmaktadırlar (Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Dökmen, 1995; Esen, 2007; Tanrıöver, 2003).

Bu çalışmada, mevcut alanyazın ışığında ‘toplumsal cinsiyet’, yurttaşlık eğitimi tartışmalarında kavramın gerekliliğini vurgulamak ve telaffuz edilmesini sağlamak amacıyla, ilişkisel bir inşa olarak ele alınmıştır. Turner ve Hamilton’un (1994), hem sınırların genişletilmeye çalışıldığı bir mücadele alanı hem de içerilenleri koruyarak sınırları kalınlaştıran bir birleştirme mekanizması olarak yurttaşlığın birbirine zıt iki niteliğe sahip çift yüzlü karakterini hatırlattığı gibi; feminist, post yapısalcı fakat eleştirel bir bakış açısı ile yurttaşlık eğitimi, Werbner ile Yuval-Davis’in önerdiği üzere, toplumsal cinsiyetin ‘radikal’ potansiyelini de akılda tutarak incelemeyi amaçlıyoruz (Werbner ve Yuval-Davis 1988, aktaran Yuval-Davis, 2016). Bu bağlamda post-yapısalcı tavır, çalışmanın yurttaşlık anlayışına da nüfuz etmiştir.⁷ Eğitim programının fenomenolojik bir yapı olarak ele alınmasının nedeni budur.

⁶ Kadınlar 1930’da yerel seçimlerde, 1934’te ise genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı kazandılar.

⁷ Bu tavır, okul üyelerini ve deneyimlerini, birbirleriyle ve normlar, değerler, ritüeller veya rutinlerle olan etkileşimlerini içerir ve bir metinden daha fazlası olan eğitim programının çok boyutluluğuna karşılık gelir; yurttaşlığı bir yeniden üretim birimi olarak değil bir mücadele alanı biçiminde ele alarak çoklu kimliklere (kesişmelere) veya özne konumlarına vurgu yapar (Best ve Kellner, 1991).

Bu perspektiften, yurttaşlık eğitiminin toplumsal cinsiyet perspektifini anlamak için ağırlıklı olarak eğitim programı ve ders kitaplarının analizi yoluyla alanyazına hâkim olan araştırmalara ek olarak, biz, bu çalışmada eğitim programını ideolojik bir metin olarak ele almakla beraber, bir yandan da okullardaki söylem ve deneyimlere odaklandık.

1.3. Fenomenolojik bir Yapı Olarak Eğitim Programı

Türkiye’de eğitim programı geliştirme süreci geçmişten bugüne merkezi bir yapıda gerçekleşmektedir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Bölgeler arası farklılıklara ve nüfusun çeşitliliğine rağmen ülkenin her köşesinde tek tip bir eğitim programı uygulanmaktadır. Ders kitabı yazma süreci de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan komitelerce sıkı bir şekilde düzenlenmekte ve kontrol edilmektedir.⁸ Öğretmenler bu denli kontrollü ve katı bir süreçte program geliştirme sürecinin ‘öznesi’ olmaktan ziyade, programın ‘uygulayıcıları’ olabilmektedirler. Nitekim Eğitim Reformu Girişimi’nin son raporu (Aktaş-Salman, 2020) öğretmenlerin, eğitim sisteminin ‘nesnesi’ olarak görüldüklerini düşündüklerini ve önemsenmediklerini ya da söz hakkına sahip olmadıklarını hissettiklerini ortaya koymuştur.

Rapordaki bir diğer önemli nokta, merkezi ve tek tip eğitim programı anlayışının öğretmenleri yıllar geçtikçe ‘tükenmiş’ hissettirdiğidir. Bu tükenmişlik zamanla öğretmenlerin kendilerini geliştirme motivasyonlarının önünde bir engel oluşturmaktadır. Öğretmenler zamanla, eğitim programını öğrencilerin ve genel olarak toplumun ihtiyaçları doğrultusunda dönüştüren ‘öznel’ olmak yerine, eğitim programını geliştirenlerin veya ders kitabı yazarlarının ‘taklitçileri (*mimes*)’ (Pinar, 2004) haline gelirler.

Geçmişten günümüze eğitim programı ve ders kitaplarının analizine dayalı birçok çalışmada ortaya konduğu üzere Türkiye’de yurttaşlık eğitimi cinsiyetlendirilmiş bir niteliğe sahiptir (Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Dökmen, 1995; Esen, 2007; İnce, 2018; Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2007; Tanrıöver, 2003). Bu çalışmada, eğitim programı alanını yeniden kavramsallaştırma (reconceptualization) çabaları doğrultusunda programı, uygulanması gereken bir metinden daha fazlası olarak ‘okumanın’ gerekliliğini vurguluyoruz. Bu bağlamda, eğitim programı, toplumu dönüştürme olanağı taşıyan ‘yapı bozuma uğratılmış bir metin’ olarak tasavvur edilmektedir (Pinar, 1978, 2004; Pinar vd., 2002; Vagle, 2015). Ayrıca, eğitim programını eleştirel bir alana yerleştirerek, eğitim programı çalışmaları doğrultusunda, *cinsiyetçiliği, heteroseksizmi, ırkçılığı ve etnik ayrımları devam ettiren* süregelen cehalet ve ayrımcılığı ele almanın önemine inanıyoruz (Slattery, 2006, s. 144). Bu bağlamda, mevcut söylemlerin ve eğitimin hegemonik rolünün kabulüyle, sadece programın değil, aynı zamanda ‘praksis’ olarak eğitimin (Freire, 2005) ve söylemsel pratiğin (Wodak vd., 2009) dönüştürücü rolleri de hesaba katılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada devlet ile yurttaş arasındaki tek taraflı ve hiyerarşik ilişki reddedilmekte ve buna bağlı olarak eğitim programı, yurttaş inşa etme yönündeki politik bir metinden daha fazlası olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar eleştirel pedagoji alanından gelen eleştirileri kabul ederek eğitim programının politik olduğu ve hegemonyanın bilgisini yeniden ürettiği (Apple, 2004, 2012) konusunda hemfikir olsak da eğitim programının hegemonik bir metinden daha fazlası olma potansiyeli taşıdığına ve ‘praksis’in önünü açabileceğine de inanmaktayız (Freire, 2005).

Bu bağlamda, eğitim programını fenomenolojik bir yapı olarak tanımlayarak, eğitimcileri ve kız ve erkek çocuklarını dinleyerek, deneyimlerini gözlemleyerek ve ders kitaplarını analiz ederek eleştirel bir bakış açısıyla ‘tahayyülümüzü’ genişletebilecek ve olanakları hatırlatabilecek bir tartışmanın gerekli olduğunu savunuyoruz. Elinizdeki çalışma bu bakış açısıyla yurttaşlık eğitim programının toplumsal cinsiyete ilişkin post-yapısalcı ve eleştirel bir analizini yapmayı hedeflemektedir.

⁸ Bu konuda daha detaylı bilgi için Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği incelenebilir: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>

Yöntem

Yurttaşlık kavramı ‘-kimilerini’ içeren, ‘ötekilerini/kimilerini de’ dışlayan sınırlar inşa eder ve bir statü ve pratik olarak büyük ölçüde cinsiyetlendirilmiştir (Lister, 1998). Bu çalışmada eleştirel nitel araştırma yöntemiyle ilkökul ortamlarında toplumsal cinsiyete ilişkin baskı ve yok saymayı analiz etmeyi, *gündelik yaşamda etkin olan eşitsizlik biçimlerini* (Denzin ve Giardina, 2010) gözden geçirmeyi amaçlıyoruz. Aynı zamanda, *adaletsiz ve baskıcı toplumsal koşulların nasıl tarihsel ‘veriler’ olarak somutlaştırıldığını kavramak için* (Denzin ve Giardina, 2010, s. 54) yurttaşlık eğitiminin toplumsal cinsiyet perspektifini analiz etmeyi amaçlıyoruz. Bu bağlamda çalışma, eleştirel nitel araştırmaya dayalı çok aşamalı gömülü bir durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Nitel araştırma alanındaki öncü bilim insanlarının *durum çalışması* yöntemine ilişkin, epistemolojik anlayışları ve bilimsel bakış açılarına bağlı olarak değişen farklı kavrayışları vardır. Bu alanda yaygın olarak bilinen iki yaklaşım Stake (1995) ve Yin’e (2018) aittir. Stake (1995) ‘durum’u neyin araştırılacağına dair bir seçim olarak tanımlarken, Yin (2018) durum çalışmasını bir olguyu gerçek yaşam bağlamında keşfetmeyi amaçlayan ampirik bir araştırma deseni olarak niteler. Bu araştırmadaki yöntem seçimimiz, ‘durum’u çalışmanın nesnesi olarak tanımlamamız sebebiyle Stake’in içsel durum çalışması (intrinsic case study) yaklaşımına dayanmaktadır. İncelediğimiz olgu, ilköğretimde toplumsal cinsiyete dayalı yurttaşlık anlayışıdır. Olguyu üzerinde çalışmaya daha uygun hale getirmek için bağlam daraltılarak, ilkökullarda yurttaşlık eğitimi, toplumsal cinsiyet açısından, 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) öğretim programı örneği üzerinden incelenmiştir.

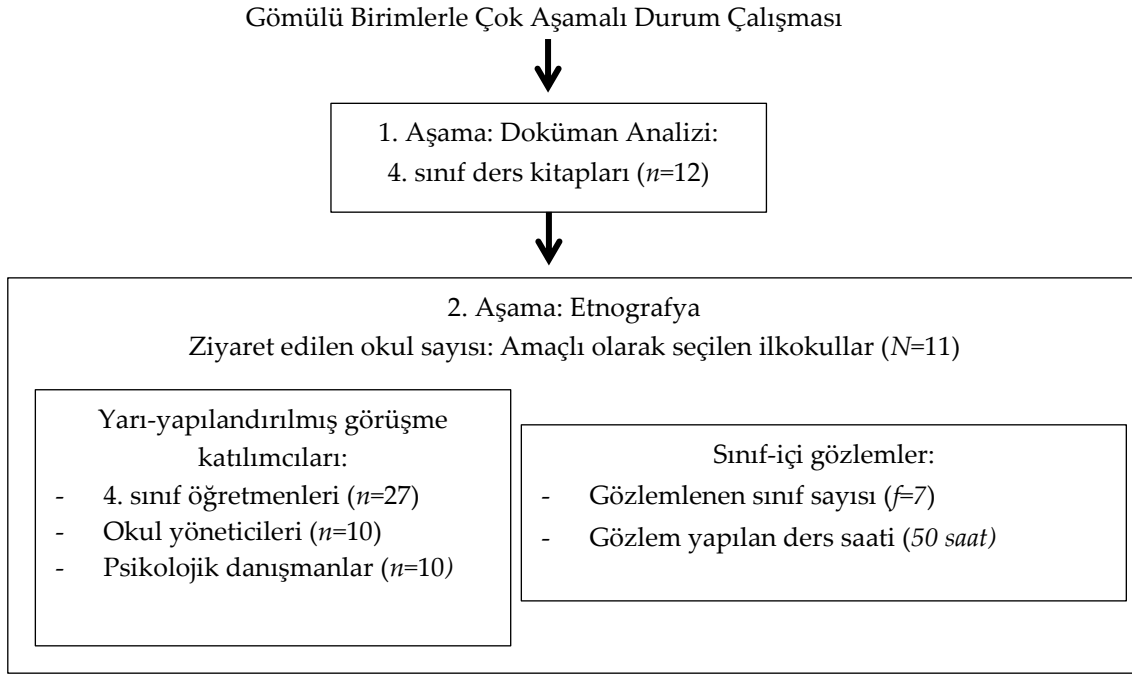
Yin (2018) ve Stake (1995), durum çalışmasını program değerlendirme açısından uygun ve işlevsel bulmaktadır. Bununla birlikte Stake daha net bir bakış açısına sahiptir ve programı, kendi sınırlılıklarına sahip, yöntem ve araştırma tasarımı için esneklik sağlayan bir durum olarak tanımlar. Bu esneklik sayesinde elinizdeki araştırmada durum çalışması, yöntemsel bir tercihten çok çalışılan olgu hakkında sınırlar çizmeye imkân veren bir seçime dönüşmüştür.

Bunların yanı sıra ‘yurttaşlık eğitimi’ ve ‘eğitim programı’ kavrayışımız araştırma desenimize yön vermiştir. Yurttaşlık eğitimi Türkiye’de hem ayrı bir ders olarak verilmekte hem de diğer zorunlu derslere entegre edilmektedir (Eurydice, 2017). Bu nedenle yurttaşlık eğitimi, yurttaşlık konusunda tek bir dersin sınırlarını aşan geniş bir alana tekabül etmektedir. Ayrıca post-yapısalcı bir anlayıştan hareketle eğitim programını bir metinden çok *yaşayan bir organizma* olarak tanımladığımız için (Pınar, 2004), bu bakış açısı da yöntem seçimimize rehberlik etmiştir. Yurttaşlık eğitime ve eğitim programına ilişkin bakış açımız yöntemsel tercihimizi iki noktada etkilemiştir. İlk olarak, analiz birimleri İHYD öğretim programı ve ders kitabının ötesine geçmiş, okul üyeleri, yani öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve psikolojik danışmanlar ile 4. sınıfta okutulan diğer derslerin ders kitapları da yurttaşlık eğitim programının bir parçası olarak araştırma sürecine dâhil edilmiştir. İkinci olarak, ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilerle etkileşimleri çok daha yüksek olduğu için bunlar öğretim programlarından daha uygun bir biçimde değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, çalışmanın ilk aşamasında yurttaşlık konusundaki toplumsal cinsiyete ilişkin resmi söylemi ortaya çıkarmak için doküman analizine odaklanılırken, ikinci aşamasında öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve psikolojik danışmanların yaşadıkları deneyimler ve birbirleriyle ve diğer unsurlarla (ders kitapları veya bir kurum olarak okulun değerleri ile rutinleri gibi) etkileşimleri, yurttaşlık eğitimi bağlamında etnografik bir kavrayışla ele alınmıştır. Bu süreçte izlenen yöntemsel adımlar şu şekildedir:

1. 4. sınıf ders kitapları (Matematik, İngilizce, Müzik, Fen Bilgisi, Türkçe, Trafik Güvenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) incelenmiştir;
2. İlkokul 4. sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarla görüşülmüş ve derinlemesine veri toplamak amacıyla okul ve sınıf içi gözlemler yapılmıştır.

Veri kaynakları konuyu çok yönlü biçimde analiz etmek için 4. sınıf ders kitapları, öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanlar dâhil olmak üzere eğitimcilerle yapılan görüşmeler ve saha gözlemlerini kapsayan notları da içerecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Tüm görüşme ve gözlem verileri birinci araştırmacı tarafından Eylül-Aralık, 2018 arasında Türkiye'nin Güneyinde yer alan bir ildeki merkez ilçelerden toplanmıştır ve kültürel çeşitliliğe sahip bir araştırma evrenini yansıtmaktadır. Aşağıdaki şekil, çalışmanın desenini ve katılımcılarını göstermektedir:



Şekil 1. Çalışmanın deseni ve katılımcıları

Araştırma süreci, 4. sınıf ders kitaplarında (n=12) yer alan toplumsal cinsiyete ilişkin söylemlerin analiz edilmesi ile başlamıştır. Ders kitapları, MEB'in tüm resmi ders kitaplarını yayınladığı web sitesi Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) indirilmiş ve analiz için NVivo 12 Pro'ya yüklenmiştir. Ders kitaplarının listesi aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır. Öğretmenler ders kitaplarını öğretim programı olarak kullanma eğiliminde oldukları için çalışmaya bu aşamada bir program analizi eklenmemiştir.

Tablo 1. Analiz edilen ders kitaplarının listesi

No	Ders Kitabı	Yazar	Sayfa Sayısı	Yayınevi	Yıl
1	İngilizce	Akseki vd.	150	MEB	2018
2	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Altay vd.	112	MEB	2018
3	Matematik	Özçelik	304	ATA	2018
4	Müzik	Çalışkan vd.	111	MEB	2019
5	Beden Eğitimi ve Oyun	İnce vd.	88	MEB	2018
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Yiğit	134	MEB	2018
7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Demirtaş	144	İLKE	2018
8	Fen Bilgisi	Yaman vd.	288	MEB	2018
9	Fen Bilgisi	Çetin vd.	224	ATA	2018
10	Sosyal Bilgiler	Tüysüz	208	TUNA	2018
11	Trafik Güvenliği	Yurdusever vd.	80	S.E.K	2018
12	Türkçe	Kaftan-Ayan vd.	265	MEB	2019

Görüşme ve gözlemlerin çerçevesini belirlemek için dokümanlar saha ziyaretleri öncesinde analiz edilmiştir. Verileri özümsemek amacıyla dokümanları tekrar tekrar okurken ortaya çıkan çerçeve aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır (Rossman ve Rallis, 2012). Tümevarımsal veri analizi sonucu ortaya çıkan bulgularda rollerin, oyunların, ilgi alanlarının, mesleklerin cinsiyetlendirildiği ve kullanılan görsellerde erkek egemenliğinin mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Dokümanlar, diğer veri toplama süreçleri öncesinde, verileri kodlar, kategoriler ve temalar halinde düzenlemek için analiz edilmiş olsa da ders kitapları, görüşme dökümleri, alan notları ve gözlem notları dâhil olmak üzere tüm veriler, birleştirmek ve sonunda bütünsel bir resim sunmak amacıyla bir arada yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında toplumsal cinsiyete ilişkin etkileşimleri ortaya koymak adına öğretmenlerin, yöneticilerin, psikolojik danışmanların ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere odaklanılmıştır. Okul üyelerinin söylemlerini ve deneyimlerini keşfetmek amacıyla öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanlar için üç paralel yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf-içi gözlemler için bir sınıf gözlem formu geliştirilmiştir.

Veri toplama formu geliştirme süreci dört adımda tamamlanmıştır. İlk olarak, alanyazın ve doküman analizinden elde edilen bulgular aracılığıyla görüşme soruları geliştirilmiştir. İkinci adımda çeşitli alanlardan uzman görüşleri -Eğitim programları ve öğretim ($n=3$), Eğitimin felsefi, toplumsal ve tarihsel temelleri ($n=1$), Sosyoloji ($n=1$) ve Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ($n=1$)- alınmış ve formlar bu doğrultuda revize edilmiştir. Üçüncü adımda, 4. sınıf öğretmenleri ($n=4$), okul yöneticileri ($n=4$) ve psikolojik danışmanların ($n=3$) katılımıyla revize edilen formların biçim ve içeriğinin uygunluğunu değerlendirmek için pilot uygulama yapılmıştır. Bazıları revize edilerek, bazıları ise yeniden yazılarak soruların netleştirilmesinden sonra dördüncü adımda 4. sınıf öğretmenleri ($n=2$), psikolojik danışmanlar ($n=2$) ve bir okul yöneticisi ($n=1$) ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme bulguları doğrultusunda, tüm formlar yeniden gözden geçirilmiş ve çalışmanın özgün bağlamında geçerli yanıtlarla sorunsuz yürüyen görüşmeler gerçekleştirmeye yönelik bir yapı sağlamak için bazı sorular eklenmiş veya çıkarılmıştır.

Nihai formlar iki bölümden oluşmaktadır: demografi ve ana bölüm. Demografi kısmında katılımcılara iş deneyimleri ve eğitim durumları gibi öne çıkan nitelikleri ve veli ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile kültürel karakteristiklerini kavramaya yardımcı olacak okul veya sınıf profilleri sorulmuştur. Ana bölümde öğretmenlere ders kitaplarının toplumsal cinsiyet perspektifine ilişkin görüşleri ve ayrıca tüm katılımcılara kız ve erkek çocukların sınıf veya okul bağlamındaki sosyal -akranlarla etkileşim, sınıf içi etkileşim, okul etkinliklerinde alınan sorumluluklar, eğitimcilerin verdiği sorumluluklar- ve akademik -sınıftaki akademik performans, okul bırakma ve devamsızlık- deneyimlerine yönelik gözlemleri sorulmuştur.

Sınıf gözlem formu, gözlemler başladıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın başında oldukça yapılandırılmış bir sınıf gözlem formu geliştirilmiş olmakla birlikte gözlemler sırasında etkinliklerin, yanıtların, duyguların, soruların veya geribildirimlerin yapılandırılmış bir şekilde birbirinden ayrı yazılmasının mümkün olmaması nedeniyle esnek bir sınıf gözlem formunun daha işlevsel olacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle sınıf gözlem formu daha az yapılandırılmış ve daha esnek bir formata dönüştürülmüştür ve böylelikle gözlem sırasında derinlemesine not almak kolaylaşmıştır. Sınıf gözlemleri sırasında gözlemlenecek ders saatinin içeriği belirlendikten sonra, araştırmacı, söylemleri ve tutumları toplumsal cinsiyet bağlamında bütünsel olarak kavramak için öğretmenlerin sorduğu sorular, öğrencilerin sorduğu sorular, öğrenci tepkileri, öğrenci etkileşimleri, öğrencilerin aldığı ve onlara verilen sorumluluklar, öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılan söylem ve anlatılar gibi her ayrıntıyı not almıştır. Bu arada, toplumsal cinsiyete ilişkin sınıf bağlamlarını araştırabilmek amacıyla öğrencilerin cinsiyetleri de not edilmiştir.

Devlet okullarından veri toplamak için gerekli izinler Şubat 2018'de Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan ve MEB'den alınmıştır. Veri toplama izni almak üzere MEB'e başvurmadan önce okulların yarısı ($n= 68$) IBM SPSS 22. ODTÜ versiyonu kullanılarak hem izin hem de okul seçim sürecini kolaylaştırmak için rastgele seçilmiştir. İzin alındıktan

sonra 68 okulun listesi sahada 30 yılı aşkın süre görev yapmış olan eski bir okul müdürü ile paylaşılmıştır. Araştırma açısından zengin bilgiler sunacak okullar bulmak ve öğrencilerin kültürel çeşitliliği ile sosyoekonomik profili hakkında çok boyutlu gözlemler yapmak için deneyimli bir eğitimciden destek alınması, araştırmanın yürütüleceği uygun okulları bulmayı kolaylaştırmıştır. En nihayetinde okullar ($n=11$) buldukları mahallenin sosyoekonomik düzeyine ve kültürel yapısına⁹ göre amaçlı olarak seçilmiş ve araştırmaya sadece gönüllü öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanlar katılmıştır. Tablo 2, katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 2. Okul ve katılımcıların öne çıkan özellikleri

İlçe	Okul kodu	Okul profili (SED)	Öğretmenler		Danışmanlar		Yöneticiler	
			Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
1	E	Alt	3	-	1	-	-	-
	F	Alt	-	2	-	1	-	1
	X	Alt	1	-	1	-	-	1
2	H	Alt	2	-	1	-	1	-
	J	Alt	-	1	-	1	-	1
	K	Alt	1	1	1	-	-	1
	L	Alt-orta	2	1	1	-	-	1
3	O	Orta	3	-	-	1	2	-
	P	Orta	2	1	-	-	-	-
	V	Orta	2	2	1	-	-	1
4	AC	Üst-orta	1	2	-	1	-	1
Total	11		17	10	6	4	3	7

Not: Yöneticiler, okul müdürleri ile müdür yardımcılarını kapsamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen tüm okullar kent nüfusunun çok kültürlülüğünü yansıtan bir çeşitliliğe sahipti. Okullarda önemli sayıda Kürt, Arap ve Türk'ün yanı sıra Suriyeli göçmenler de bulunmaktaydı. Düşük gelirli kesimlerin yoğunlaştığı semtlerde yaşayan nüfusun çoğu Kürt ve Arap yerlileri ile Suriyeli göçmenlerdi.

Görüşmeler, katılımcıların onayı üzerine ses kaydına alınmıştır ve 14 ila 44 dakika arasında sürmüştür. Görüşülen öğretmenlerin ($n=17$, %63) ve psikolojik danışmanların ($n=6$, %60) yarısından fazlası kadın; bununla birlikte okul yöneticilerinin çoğu ($n=7$, %70) erkek, kadın olanların ise ($n=3$) tümü okul müdür yardımcısıydı. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerden yedi tanesinin sınıfları, her sınıfta en az beş ders saati gözlem yapmak suretiyle, İHYD dersi sırasında gözlemlenmiştir. Sınıfların üçü alt sosyo-ekonomik düzey (SED) okullarda (E, X, H), diğer üçü alt-orta ve orta SED okullarda (L, V), biri ise üst-orta SED okulda (AC) yer almaktaydı. Sınıflardaki öğrenci sayısı 25 ile 41 arasında değişiyordu. Toplamda 50 ders saati sınıf içi gözlemin tamamlanması üç ay sürdü. Bu, ders saatlerinde sürekli gözlem yapıldığını ve okul bağlamının bir parçası olmak için bir etnografi araştırmacısının yapacağı şekilde okul alanlarında bulunulduğunu göstermektedir.

Ders kitapları, görüşme dökümleri, alan notları ve gözlem formları gibi verileri analiz etmek için NVivo 12 Pro yazılımı kullanılarak tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi üç adımda gerçekleştirilmiştir. Önce veriler tekrar tekrar okunmuş, ardından çeşitli veri kaynaklarından toplanan her bir veri parçaları halinde düzenlenmiş ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Son olarak, farklı kaynaklardan elde edilen kodların, kategorilerin ve temaların anlamları tartışılmış ve bütüncül bir bakış açısına ulaşmak için hepsi birlikte yorumlanmıştır (Rossman ve Rallis, 2012). Veri analizi sonucunda üç tema ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarının analizi sonucunda ortaya çıkan ve örtük program veya eğitimcilerin söylem ve tutumları aracılığıyla okullarda 'yankılanan'¹⁰ ilk tema, cinsiyetlendirilmiş yurttaşlığı

⁹ Kültürel yapı; etnik köken (Türk, Kürt, Arap), din/mezhep (Sünni, Alevi) ve milliyet (nationality) (Yerli ya da Suriyeli) ile ilgili çeşitliliğe atıfta bulunmaktadır.

¹⁰ Bazı katılımcıların kullandığı toplumsal cinsiyet söylemleri ders kitaplarında kullanılan söylemleri çağrıştırmıştır. Bu yüzden 'yankı' kavramını kullanmaya karar verdik.

yeniden üretmeye eğilimli olan resmi söylemdir. Kız öğrencilerin etnik, sosyoekonomik veya ulusal geçmişlerine dayalı yapısal akademik ve sosyal eşitsizlikleri ve bu eşitsizliklerin okullardaki eğitimciler tarafından nasıl yeniden üretildiğini ortaya çıkaran ikinci tema, sınıf, cinsiyet ve etnisitenin kesişimidir. Eğitim programı esas olarak cinsiyetlendirilmiş yurttaşlığı ve yurttaşlık eğitimi bağlamındaki yapısal eşitsizlikleri yeniden üretse de resmi toplumsal cinsiyet söylemine meydan okumaya eğilimli olan az sayıda eğitimcinin söylemleri 'praksis' olarak eğitim isimli üçüncü temayı ortaya çıkarmıştır.

Veri analizinin inandırıcılığı (trustworthiness) önce tüm dokümanlarda, görüşme dökümlerinde ve alan notlarında içeriğin gömülü anlamlarını keşfederek cinsiyetlendirilmiş yurttaşlığa ilişkin söylemleri ve anlayışı ortaya çıkarmakla başlamıştır. Katılımcı teyidi; transkripsiyonlar ve kodlamalar incelenerek manuel olarak yapılmıştır. Daha sonra, kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak ve kod, kategori ve temaları kapsayan kodlama süreci konusunda yazarların uzlaşmaya varması için dört toplantı düzenlenmiştir. Böylece veri kaynakları, veri toplama yöntemleri ve araştırmacı bakış açıları üçgenleme (triangulation) amacıyla çeşitlendirilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi üç ana tema ortaya çıkarmıştır: (1) yeniden üretim olarak eğitim, (2) sınıf, cinsiyet ve etnisitenin kesişimi ve (3) 'praksis' olarak eğitim. Bunların hepsi ilerleyen alt başlıklarda sırasıyla raporlanmış ve tartışılmıştır.

3.1. Yeniden Üretim Aracı Olarak Eğitim: Yeniden Üretim Döngüsü

Bu temaya ilişkin bulgular, ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyete ilişkin resmi söylemlerin paylaşılmasıyla başlayacak ve daha sonra bu söylemlerin okullarda, okul binalarında ve dersliklerdeki 'yankı'larıyla devam edecektir.

3.1.1. Ders Kitaplarındaki Resmi Söylemler

Çalışmamızda, okullarda kullanılan tüm 4. sınıf ders kitapları analiz edilmiş ve toplumsal cinsiyete ilişkin çok sayıda söylem tespit edilmiştir. Söylemler dört kod altında ortaya çıkmış ve 'cinsiyet rolleri', 'cinsiyetlendirilmiş oyunlar ve ilgi alanları', 'cinsiyetlendirilmiş meslekler' ve 'ulusal ve uluslararası tanınmış kişilerin ders kitaplarındaki tanıtımı bağlamında erkek egemenliği' olarak adlandırılmıştır.

Cinsiyet rolleri: Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ağırlıklı olarak erkeklerden bahsedilen cinsiyetçi bir dil fark edilmiştir. Örneğin Türkçe ders kitabında (Kaftan-Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018) öğrencilere bazı atasözü örnekleri verilmektedir. Bunlardan biri de sanatın miras olarak aktarılmasını anlatırken baba ve oğula vurgu yapan "atanın sanatı oğula mirastır" sözüdür (s. 237). Öte yandan kadınlar hem tarihsel hem de kültürel olarak potansiyel gelinler şeklinde tanımlanmaktadır:

Kızım, genç kızların çeyiz hazırlamaları ve çeyizlerini bu şekilde sandıkta saklamaları Türk kültüründe bir gelenektir... anneler, "kız beşiğe, çeyiz sandığı" diyerek kızlarının evlilik hazırlıklarına erkenden başlardı. (Tüysüz, 2018, s. 39)

Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarında (Demirtaş, 2018; Yiğit, 2018) neredeyse tüm görsellerin sadece erkekleri içerdiği, kadınları içeren sadece iki resmin de toplumsal cinsiyet rollerini gösterir şekilde çocuklarına bakan anneleri betimlediği tespit edilmiştir. Bazı örnekler, erkekleri toplumda aktif ve görünür, kadınları ise eş ve anne olarak eve ait kabul eden özel/kamusal alan ikiliğine uygun geleneksel tutumları yeniden üretiyor görünmektedir.

Yine de kitaplarda, bir erkek çocuğun bulaşıkları bulaşık makinesine koyması (Tüysüz, 2018, s. 156), kızına yemek yapan bir baba ve torununa limonata hazırlayan bir büyükbaba (Çetin, Şatroğlu ve Yanık, 2018, s. 114, s. 121) veya bebek arabasını iten bir baba (Yaman, Akan, Doğan ve Sarı, 2018, s. 88) gibi geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuyan az sayıda örnek de mevcuttur. Bununla birlikte bir Fen Bilgisi ders kitabının yemek pişirmeyi annenin görevi olarak tanımlaması örneğinde olduğu gibi geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri hâlâ baskındır:

Okuldan gelmiştim. Annem evde yoktu. Ağabeyim ise odasında ders çalışıyordu. O kadar çok acıkmıştım ki annemin eve gelmesini bekleyemeyecektim. Kolay hazırlanan bir yemek olduğunu duyduğum makarnayı yapmaya karar vermiştim... (Çetin vd., 2018, s. 124).

Ayrıca, DKAB ders kitaplarında (Demirtaş, 2018; Yiğit, 2018) annelerin çocuğa bakma rolü, Hz. Muhammed'in sözleri aracılığıyla kutsal anne figürünün öne çıkarılması gibi, doğrudan veya dolaylı olarak birkaç kez vurgulanmıştır. Buna karşılık babalara liderlik rolü atfedilmiş; harçlık veren finansal lider olmak, aylık bütçenin planlanması konusunda öğüt vermek (Tüysüz, 2018, s. 138) ya da aile yolculuğa çıkmadan önce arabadan sorumlu olmak ve yolculuk boyunca araba kullanmak (Çetin vd., 2018, s. 107) babanın görevi olarak gösterilmiştir.

Cinsiyetlendirilmiş oyunlar ve ilgi alanları: Kitaplarda araba kullanma, genel olarak, kadınlardan çok erkeklerin olduğu görseller aracılığıyla resmedilmiştir. Benzer şekilde oyunlarda ve ilgi alanlarında da cinsiyete dayalı bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Örneğin erkek çocuklar basketbol, voleybol ya da futbol oynarken resmedilirken; bir kız çocuğunun futbol oynadığı sadece bir görsel vardır. Top oynamak dışında, bisiklete binmek, kürek çekmek, masa tenisi oynamak, balık tutmak, yüzmek, fotoğraf çekmek, araba tasarlamak erkek çocuklara uygun aktiviteler olarak yansıtılırken; kızlar bisiklete binerken, bebeklerle oynarken, satranç oynarken, tenis oynarken, bale yaparken, resim yaparken veya keman çalarken gösterilmiştir. Bu tercihler doğrultusunda Matematik ders kitabında yer alan bir problemde bir erkek çocuğunun araba, top, bilye ve uçak olmak üzere farklı sayılarda dört çeşit oyuncak vardır (Özçelik, 2018, s. 178). Sonuç olarak 4. sınıf ders kitaplarında erkek çocuk bale yapmaz, oyuncak bebekle oynamaz; kız çocuk ise topu, bilyeyi veya araba tasarlamayı tercih etmez. Yani bale yapmak, tenis oynamak, kürek çekmek, fotoğraf çekmek, ya da keman çalmak gibi etkinliklerle yüksek *kültürel sermaye* tanıtılırken (Bourdieu, 1986), aynı zamanda her bir eyleme dolaylı yollardan cinsiyetler atanmıştır.

Cinsiyetlendirilmiş meslekler: Kitaplarda; öğretmen, sağlık memuru, doktor, ambulans teknisyeni, polis memuru, mimar, pilot, arkeolog, çiftçi, aktar, oyuncu, fabrika işçisi, market sahibi olmak gibi yaygın işler açısından erkek ve kadın meslekleri arasında net ayrımlar mevcuttur:

Tablo 3. 4. sınıf ders kitaplarında toplumsal cinsiyet açısından meslekler

İş alanı	Kadın meslekleri	Erkek meslekleri
Eğitim	Öğretmen, Kütüphane görevlisi	Öğretmen
Sağlık	Sağlık memuru, Doktor, Diyetisyen, Hemşire, Eczacı, Veteriner	Sağlık memuru, Doktor, Dişçi
Özel işler	Market sahibi, Çiçekçi, Aktar, Çiftçi	Çanta mağazası sahibi, Tur şirketi sahibi, Aktar, Çiftçi
Mimari	Mimar	Mimar, İnşaat işçisi
Ulaşım	Pilot	Pilot, Şoför (ambulans, okul otobüsü, otobüs, kamyon) Makinist, Deniz kaptanı, Trafik polisi
Mühendislik	-	Mühendis, Teknisyen
Teknik	-	Maden işçisi, Yol işçisi
Diğer	Fırıncı	Terzi, Bahçıvan

Görüldüğü üzere ders kitaplarında erkekler daha çeşitli meslekler aracılığıyla sunulmaktadır. Örneğin herhangi bir araç kullanmakla ilgili meslekler -pilotluk dışında- erkeklerle temsil edilmektedir. Teknik, fiziksel güç gerektiren ve mühendislikle ilgili meslekler de erkeklerle ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda kadınlar daha az görselleştirilmiştir ve onlar için seçilen meslekler çoğunlukla toplumdaki 'kabul edilmiş' rolleri veya statüleriyle çelişmeyen mesleklerdir.

Yukarıdaki mesleklere ek olarak kitaplarda hem erkekler hem de kadınlar bilim insanı olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte bir konunun bu noktada açıklığa kavuşturulması gerekmektedir: Türkçede bilim insanı kelimesi '*bilim adamı*' olarak cinsiyetlendirilebilmekte ve 'bilim' ile birlikte kullanılan kelimeye bağlı olarak eril bir karaktere sahip olabilmektedir. Ders kitaplarında, cinsiyet ayrımı gözetmeyen '*bilim insanı*' kullanımının varlığını gözlemlemiş olsak da aynı ders kitabında dahi her iki kullanıma rastlamak mümkündür (Yaman vd., 2018).

Ulusal ve uluslararası tanınmış kişilerin ders kitaplarındaki tanıtımı bağlamında erkek egemenliği: Son bir nokta olarak, bulgularımızda tarihsel karakterlerin, bilim insanlarının, mucitlerin, sporcuların veya sanatçıların, yani 'tanınmış kişilerin' cinsiyetleri dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler, Müzik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında adı geçen erkek tanınmış kişilerin sayısı kadın tanınmış kişilerin sayısından dokuz kat fazladır:

Tablo 4. Toplumsal cinsiyet yönünden 4. sınıf ders kitaplarında adı geçen tanınmış kişiler

Meslek	Erkek tanınmış kişiler	Kadın tanınmış kişiler
Bilim insanı	Aziz Sancar Cezeri Galileo Galilei Hiroshi Amano İsamu Akasaki Louis Pasteur Newton Shuji Nakamura Salih Acar	Canan Dağdeviren Marie Curie
Mucit	Claude Chappe Graf Volta Graham Bell Peter Hewitt Thomas Edison	
Sanatçı	Âşık Veysel Neşet Ertaş Carls Tiscar Wilson Alwyn Bentley	April Deniz
Sporcu	Koca Yusuf	

Benzer şekilde, 'ulusal kahramanlar'ın sunumunda da aynı husus gözlenmektedir. Kitaplarda ulusun temellerine ilişkin anlatılar milli mücadele üzerinden kurgulanmakta, bu anlatılarda unvan sahibi profesyonel askerler veya savaşa cesaretle katılan halktan kişiler öne çıkmaktadır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında milli mücadelenin pek çok erkek kahramanına yer verilmesi anlatıların erkeği kadından üstün tutan eril niteliğini ve ulus devlet düşüncesinin askeri karakterini gözler önüne sermektedir. Ayrıca kitaplarda değerli addedilen figürlere bakıldığında etnik farklılıklar gibi toplumsal yapıları dikkate almaksızın tüm kadınları ve erkekleri eşitleyen bir bakış açısı yoğun bir şekilde hissedilmektedir.

3.1.2. Okullarda Yankılanan Resmi Söylemler

Bu kategori ağırlıklı olarak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını kapsamaktadır. Görüşülen öğretmenlerin sadece küçük bir kısmı ($n=7$) ders kitaplarının toplumsal cinsiyet perspektifi hakkında eleştirel yorumda bulunmuştur ve bu öğretmenlerden beşi kadındır. Görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu ($n=20$) ise kitapların toplumsal cinsiyet perspektifi hakkında hiçbir olumsuz görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla konuya kayıtsız kalması ve eleştirel bir bakış açısı sunmamaları gündelik okul yaşamında eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olabilir.

Örneğin, H, X ve E sınıflarında yapılan gözlemlerde, çocukların ve yetişkinlerin sorumluluklarının karşılaştırılması ile ilgili içerik tartışılırken, her iki cinsiyetten de öğrenciler annelerin ev işlerinden, babaların ise işe gitmekten sorumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kız öğrenciler ev işlerini veya kardeşlerine bakmayı birincil sorumlulukları olarak sıralamışlardır. Öğretmenler ise genelde öğrencilerin cinsiyet rolleriyle ilgili kalıpların ötesinde düşüncelerini destekleyici herhangi bir tartışma ortamı açmamıştır.

Ayrıca gözlem notları da eğitimcilerin toplumsal cinsiyet rollerini nasıl yeniden ürettiklerini ortaya çıkarmıştır. L sınıfında sınıf başkanı seçimi yapılmış, sınıf başkanı (erkek öğrenci) seçildikten sonra öğretmen L-1 (erkek) şakacı bir şekilde “*Merak etmeyin, eğitim hayatım boyunca sınıf başkanı seçilmedim ama artık evimin başkanuyum.*” demiştir. Yani geleneksel cinsiyet rollerini yeniden üreten bir şakayla seçilmeyenleri teselli etmeye çalışmıştır. Ayrıca aynı sınıfta öğrenciler veli toplantısı için hazırladıkları oyunun provasını yaparken öğretmen şu fıkrayı anlatmıştır: “*Bir keresinde bir öğretmen bir kız öğrencisini çok konuştuğu için babasına şikâyet etmiş, babası ise, ‘sen bir de annesini gör, evlendiğimizden beri hiç susmadı’ demiş.*”

Başka bir örnekte, bir yönetici (V-Y1) cinsiyete ilişkin pozitif ayrımcılığı tartışırken okulu ‘aile’ ile ilişkilendirmiştir. Okul yönetimini okulun ‘babası’ olarak tanımlamış ve ‘cinsiyetçi söylem’i meşrulaştırmıştır. Sonuç olarak, bulgular, okullardaki öğrenim süreçleri ile toplumsal hayatta tezahür eden benzerliklerin toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine ve insanların toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini görmemesine neden olabileceğini göstermiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık: Bir başka gözlem de öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki düşük farkındalık düzeylerini ortaya koymaktadır. AC sınıfında (üst-orta SED okulda) öğretmen araştırmacıyı sınıfla tanıştırdıktan sonra aşağıdaki konuşma geçmiştir:

Öğretmen: Bir konuğumuz var, bir doktora öğrencisi. Doktorayı bitirdikten sonra ne olacaksınız?

Araştırmacı: Alanımda uzmanlaşacağım.

Öğretmen: Bilim adamı olacaksınız diyelim.

Öğrenci A (kız): Bilim kadını, bilim adamı değil...

Öğrenci B (kız): Bilim insanı diyebiliriz.

Ziyaret edilen okullardaki bazı kız öğrencilerin cinsiyete dair ayrımcı ifadeler ve cinsiyetçi olmayan dil konusunda bilinçli oldukları dikkat çekmiştir. Buna karşılık E sınıfındaki (göçmen bölgesindeki alt SED bir okulda) sınıf içi gözlemlerden biri sırasında aşağıdaki konuşma kaydedilmiştir:

Öğretmen E-1 (kadın): Kocasını kız kardeşinizi dövüyor, kız kardeşiniz sizi aradı, ne yaptınız? (burada öğretmen şiddetin derecesini belirtiyor) Tokat olabilir (normalleştirerek), ama hortumla ya da şişe dövüyorsa?

Öğrenci A (kız): Polisi arardım!

Öğrenci B (erkek): Kendi aramızda çözebiliriz...

Dersin konusu Şiddetten Korunma Hakkı iken çok talihsiz bir şekilde öğretmen şiddeti normalleştirilmiştir. Burada öğretmenin tokat veya hortum ve şişe dövme arasında ayırım yaparak ‘tokat’ı kabul etmesinin öğrencilere yanlış bir mesaj vermesi muhtemeldir. Öğretmenin böyle bir konuyu açması ve *kendi aramızda çözebiliriz* görüşünü tartışmaya açmaması sınıf tarafından yanlış yorumlanıp verilen cevabın onaylanmasına neden olabilir.

Bu iki gözlemi karşılaştırdığımızda sınıf ve cinsiyetin kesişimi açıkça gözlemlenebilir. İki mahallenin sosyoekonomik koşulları farklıdır. İlkinde cinsiyetçi olmayan bir dil kullanılması kızlar tarafından hatırlatılırken, ikincisinde öğrencilerin tepkileri ve öğretmenin ifadeleriyle kadına yönelik şiddetin normalleştiği ve normalleştirildiği gözlemlenmiştir. Her iki örnekte de öğretmenlerin, tutumlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmeye meyilli olduğunun farkında olmadıkları da gözlemlenmiştir.

3.1.3. Cinsiyetlendirilmiş Binalar Olarak Okullar

Apple’ın (2004) belirttiği gibi okullara ait değerler, normlar, eğilimler ve rutinler, yani örtük program, hegemonik bilgiyi güçlendiren mesajlar taşır. Diğer bir deyişle okul binaları, hegemonik bilgiyi yeniden üretmek için hedeflenen tekdüze anlayışa uyumlu yazılı ve yazılı olmayan mesajlar iletir. Okul ziyaretleri sırasındaki en ilginç gözlemlerden biri, bölgedeki okulların sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun okul binalarının duvarlarına asılı eski tarihi figürlerin portrelerinin veya sözlerin benzerliğiydi. Portrelerde görselleştirilen erkek egemenliği ilk bakışta kolaylıkla hissedilebiliyordu.

V okulunda (orta SED bir okul), Mustafa Kemal Atatürk'ün "Türk milleti atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır" sözü asılıydı. Bu sözün altında, 'Türk milletinin atalarını' temsil eden 23 resim vardı. Bunlardan 21'i, çoğunlukla Orta Çağ'ın başlarında yaşamış Orta Asya Türk liderlerinden, bazı Osmanlı İmparatorluğu Sultanlarından ve birkaçı da Türkiye Cumhuriyeti kahramanlarından oluşan erkek portreleriydi. Sadece bir resimde 'Türk Kadını' temsili olarak bulunmaktaydı ve son resim Türk bayrağının anlam ve önemini simgelemekteydi. Sadece erkeklerin önemini vurgulayan bir binada bir kız öğrencinin nasıl kendini bulabileceği ve gelecekte yapabileceklerine ilişkin nasıl motive olabileceği cevaplanması gereken büyük bir soru olarak durmaktadır. Ayrıca, etnik azınlığa mensup ya da göçmen bir kız ya da erkek çocuğun Türklüğü vurgulayan bir binada nasıl kendini bulabileceği ve nasıl motive olabileceği, özellikle kültürel açıdan farklılıklar barındıran okul ortamları açısından bir diğer önemli soru olarak ortaya çıkmaktadır.

V okulundaki gözlemler, okulu cinsiyetlendirilmiş bir bina olarak analiz etme yönünde önemli bilgiler sağlamıştır. Bir gün, öğrenciler teneffüstayken okul koridorunda gözlem yapılmıştır. Bu sırada, bir grup erkek öğrencinin koridorda hızla koştuğu, birkaç kız öğrencinin ise sınıflarına gitmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Koridorda görevli nöbetçi öğretmen (bir kadın öğretmen), kızları, koşan erkek grubu koridordan geçene kadar beklemeleri konusunda uyarmıştır. Yani, erkeklerin enerjik olmaları içselleştiriliyor, normleştiriliyor ve hoş görülüyorken kızların buna ayak uydurması ve uyumlu olmayı öğrenmesi gerekiyordu. Benzer şekilde, aynı gün okul bahçesinde oynayan erkek çocukların baskın tutumlarını ele alan ilgili bir gözlem daha kaydedilmiştir.

Bu bulgular, eğitimcilerin söylem ve tutumları ya da okul binalarında açık veya örtülü olarak iletilen mesajlar aracılığıyla bazı okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır.

3.1.4. Toplumsal cinsiyet açısından öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerine ilişkin söylemler

Görüşme verilerinde ortaya çıktığı üzere öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve yöneticiler kız ve erkek çocukların akademik ve sosyal deneyimlerini ve özelliklerini algılayışları açısından benzer bakış açılarına sahiptir.

Akademik deneyimlere ilişkin toplumsal cinsiyet temelli algılar: Öğretmenlerden ve psikolojik danışmanlardan elde edilen görüşme verileri öğretmenler ile psikolojik danışmanların yanıtları arasındaki tutarlılığı ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan psikolojik danışmanların ($n=6$) ve öğretmenlerin ($n=21$) çoğu kızları erkeklere göre daha başarılı ve başarmaya istekli olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan elde edilen bazı anlatılar oldukça dikkat çekicidir:

... kızlar başarmak yönünde bir zorunluluk hissediyorlar, kendilerini başarılarıyla göstermeye çalışıyorlar ve 'bak anne, baba ben buradayım, ben bir bireyim' demeye çalışıyorlar. Ama erkek çocuklarda bu his yok. Başarı durumları ne olursa olsun okula geleceklerinden eminler çünkü. (J-1, erkek öğretmen)

Kızları dersleri konusunda daha bilinçli ve sorumluluk sahibi görüyorum... Çünkü toplumumuzda yaşamak kadınlar için oldukça zor. Kızlarıma bu fikri aşıyorum, ailemin de bana aşıladığı gibi... bu yüzden kızlar daha başarılı. Erkekler sorumluluk sahibi değil çünkü toplum olarak erkekleri şımartıyoruz. (O-Y1, kadın yönetici)

Öğretmen J-1 ve yönetici O-Y1 toplumunda var olan ve eşitsizliklere yol açan toplumsal cinsiyet rollerinin altını çizerek, başarılı olma hedefini kızların öne çıkması ve görünür hale gelmesi için bir yol olarak ortaya koymuşlardır. Öte yandan, öğretmen O-2, cinsiyetçi nitelendirmeleri farkında olmaksızın yeniden üretmiştir:

...akademik başarı konusunda kızlar daha duygusal, bence her zaman erkeklerden daha başarılılar. Neden? Erkekler daha zeki olmalarına rağmen dikkatlerini dağıtan birçok faktör olduğu için hayata bakışları farklı ama kızlar daha planlı ve başarılılar. (O-2, kadın öğretmen)

O-2 gibi kimi öğretmenlerin, zeki olmak ile duygusal zekâyâ sahip olmak arasında fark gözeten ve kızları duygusal zekânın yüksek olduğu alana yerleştiren cinsiyetçi önyargıyı yeniden üretmeye eğilimli oldukları gözlenmiştir. Bazı öğretmenlere göre ise kızların ödevlerini daha sorumluluk sahibi biçimde yapmaları ve daha başarılı olmalarının nedeni annelerin kızlarına evde sorumluluk vermesidir. Sonuç olarak öğretmenlerin, -sosyal sınıfları veya etnik kökenlerine bakmaksızın- kızların akademik deneyimlerine ilişkin fikir ve gözlemlerinde ortak noktalar olduğu dikkat çekmiştir.

Sosyal deneyimlere ilişkin toplumsal cinsiyet temelli algılar: Benzer bir eğilim, görüşülen kişilerin sosyal deneyimlere ilişkin toplumsal cinsiyet temelli algılarında da görülmüştür. Görüşme yapılan birçok öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticisi, erkek çocukları daha özgür, aktif, sorunlu, yaramaz, şiddet eğilimli, isteksiz, zorba, itaatsiz ve uyumsuz olarak tanımlamıştır. Örneğin, öğretmen L-3 sınıfında 23 erkek ve 10 kız öğrenci olduğunu belirtmiş ve erkek sayısının fazlalığından şikâyet etmiştir. Öğretmen (L-3) bir sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısını sınıfın iklimini belirleyen bir unsur olarak betimlemiştir ve kız öğrenci sayısının fazla olmasının öğretmenlere rahat bir sınıf deneyimi sağladığını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen (H-1, kadın) kızların erkeklere göre daha gelişmiş dinleme becerilerine sahip olduğunu söyleyerek bu kanıya benzer ifadelerde bulunmuştur; diğer iki öğretmene bu farklılıkları kızların ve erkeklerin *doğası* veya kızların *annelik içgüdü*sü ile açıklamaya çalışmışlardır:

Kızlar doğası gereği daha temiz. Ben onları dışarıda da gözlemliyorum; daha uzun süre evde kalıyorlar. Erkekler hep dışarıda. Bu nedenle bazı görevleri tamamlayamıyorlar. Kızlar daha dikkatli ve titiz. Mesela onların yazıları daha güzel. Ekstra ders çalışıyorlar. (K-1, erkek öğretmen)

Bunun biraz içgüdüsel olduğunu düşünüyorum açıkçası. Kızların annelik içgüdü falan var. Kız öğrenciler evde ya da mutfakta annelerine yardım ettiği için bu konunun daha çok ev hayatıyla ilgili olduğunu düşünüyorum, bu anlamda evet, kızlar daha ... Mesela bir ilan tahtamız var ve her hafta öğrencilere kim hazırlamak istiyor diye sorup ödevler veriyorum. Kız öğrenciler her zaman parmak kaldırıyor; erkekler kaldırmıyor... (O-3, kadın öğretmen)

Benzer şekilde psikolojik danışman K-R1 de kızların ev işlerinde annelerine yardım etme gibi ev içi rolleri nedeniyle daha sorumluluk sahibi olmalarını normalleştirmiştir. Bu bağlamda bulgular, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine meydan okumaktan ziyade çoğunlukla bunları içselleştirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin bir öğretmen (O-S2) kızlardan daha fazla sorumluluk talep edip onlara '*kız gibi davranmaları*' ve daha organize olmaları gerektiğini söyleyerek cinsiyet rollerini yeniden ürettiği konusunda kendini açık yüreklilikle eleştirmiştir.

Toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuma konusunda okullarda var olan mücadeleyi tartışmadan önce, toplumsal sınıf ve etnisite çocukların okul deneyimlerini değiştirme potansiyeline sahip faktörler olduğundan, bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sınıf, etnik köken ve toplumsal cinsiyet arasındaki kesişimselliğe değinilecektir.

3.2. Görünmeyeni Görünür Kılmak: Sınıf, Cinsiyet ve Etnisitenin Kesişimi

Öğrencilerin farklılıklarına değinilmeyen ders kitaplarında tek tip bir yurttaşlık anlayışı göze çarpmaktadır. Ne var ki okullardan elde edilen bulgular toplumsal sınıf, etnik köken, göçmen olma durumu ve toplumsal cinsiyetin kesişimini açıkça göstermektedir. Fakat bu çalışmayla sınırlı veriler bağlamında kesişimsellik açısından cinsiyet ve toplumsal sınıfın kesişimselliği, etnik köken veya milliyetten daha görünür olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan, bu ayrımların olguyu farklı açılardan analiz etmeye yönelik soyutlamalar olduğunun farkında olduğumuzu belirtmek gerekir; sınıf, etnisite ve göçmen olma durumu arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Ziyaret edilen okullarda öğrencilerin annelerinin genellikle tam zamanlı ve sabit bir işi olmadığı görülmüştür. Bir kadın olarak düzenli bir işe sahip olmak orta veya orta-üst gelirli mahallelerde daha olağan algılanırken, bazı düşük gelirli mahallelerde erken evliliğin¹¹ 'normal' olarak algılandığı gözlenmiştir. Ayrıca kız çocukların erken yaşta evlenmeleri ve okulu bırakmaları konuları sadece düşük gelirli ve göçün yoğun olduğu mahallelerdeki öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Sonuç olarak, düşük sosyoekonomik bölgelerde kadın olmak daha dezavantajlıdır ve eşitsizliklerin arkasındaki faktörleri analiz etmek için bu kesişimselliğin incelemeye dâhil edilmesi acil ve önemli bir akademik gerekliliktir.

3.2.1. Kızların Okulu Bırakmaları ve Akademik Deneyimlerine İlişkin Yapısal Eşitsizlikler

Sosyal sınıf, cinsiyet ve etnisitenin kesişimi, kız ve erkek çocukların okulu bırakma olasılıklarını ve akademik deneyimlerini belirleyen bir olgudur. Alt SED mahallelerde erkek çocuklar ailelerini maddi olarak desteklemek için çalışmak zorunda kalmakta ve bu da okulu bırakmalarına veya devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır. Toplumsal sınıf, tüm çocuklar açısından eğitime ulaşma veya devam etmeyi etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmıştır; ancak bulgular, erkeklerin eğitiminin daha gerekli görülmesinin, düşük gelirli ailelerden gelen kız çocukların okuldan ayrılma oranlarının artmasına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Orta ve üst-orta SED mahallelerde bulunan O ve AC okullarında kızların eğitimi önemli görülürken; alt SED bölgelerde yer alan göçmen mahallelerinde bulunan F ve E okullarında ailelerin, maddi yükü hafifletmek için kızlarını erken yaşta evlendirmeye meyilli oldukları görüşmeciler tarafından ortaya konmuştur. Sonuç olarak düşük gelirli ve göç alan mahallelerde kız çocuklarının okulu bırakması daha yaygın bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Alt SED okullardaki yöneticiler, kardeşlerine bakmak veya anneleri işteyken ev işlerine yardım etmek gibi ev içi sorumlulukları ($f=4$) nedeniyle kız öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığını bildirmiştir. Örneğin, Kürtlerin yoğun olduğu bir bölgedeki alt SED okulda görev yapan bir öğretmen (E-2), kızların, bir noktada okulu bırakmak zorunda kalacaklarını fark ettiklerinde akademik başarılarının düştüğünü belirtmiştir. Aynı okulun psikolojik danışmanı da erken evliliğin kızlar arasında oldukça yaygın olduğunu ve 8. sınıfı bitiren kız öğrenci sayısının çok olmadığını belirterek bu gözlemi doğrulamıştır. Erken evliliklerin nedenlerinden biri *rol model alma* olarak ifade edilirken; annelerinin okuryazar olmaması ve anneleri çok erken yaşta evlenen kızların evliliğe *öykünerek* erken yaşta, hatta daha ilkokulda *evlilik hayali kurmaya* eğilimli olmaları yapısal eşitsizlikleri ve bunların sonuçlarını ortaya koyan çarpıcı bulgulardan bir tanesidir¹².

Buradaki can alıcı nokta, öğretmenlerin sorunu eleştirel bir şekilde analiz etmemeleri ve kızların okula gönderilmemesi konusunda yalnızca ebeveynlerin kültürünü, geçmişini veya etnik kökenini sorumlu tutmaya eğilimli olmalarıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu, başta yoksul mahalleler üzere dezavantajlı okullardaki eşitsizlikleri yeniden üreten eğitimi, sosyal politikaları veya sistemi eleştirel bir şekilde sorgulamamışlardır.

3.2.2. Sosyal Deneyimlere İlişkin Yapısal Eşitsizlikler

Sınıf, etnik köken veya göçmenlik statüsünün kesişimi dolayısıyla okulu bırakmalara ek olarak erkek ve kız öğrencilerin sosyal aktiviteleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin belirttiği üzere öğrencilerin okul içinde ve dışında ders dışı veya sosyal etkinliklere katılımında veli gelir düzeyi oldukça etkilidir. Alt SED okullarda genellikle okul saatleri dışında öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik herhangi bir ders dışı etkinlik olmamak ve öğrencilerin okul dışında akranlarıyla oynamak dışında herhangi bir sosyal etkinliği bulunmamaktadır. Ne var ki alt SED okullardaki bazı katılımcıların da vurguladığı gibi dışarıda oynama özgürlüğü sadece erkek çocuklara verilmiştir. Kızların bunu yapmasına izin yoktur. Örneğin sınıf içi gözlemler sırasında şöyle bir durum dikkat çekmiştir; bir alt SED okuldaki (X) sınıflardan birinde çocukların dinlenme hakkı konuşuluyorken öğretmen öğrencilere boş zaman aktivitelerini sormuştur ve üç öğrenciye söz vermiştir. Bir kız öğrenci, aktivitelerini erkek kardeşine bakmak, ders çalışmak ve dinlenmek olarak sıralarken, iki erkek öğrenci dinlenmek, oynamak ve ders çalışmak olarak yanıt vermiştir.

¹¹ Türkiye'de yasal evlenme yaşı 18'dir. Ancak çocuklar 17 yaşına geldiklerinde anne ve babalarının veya yasal vasilerinin izni ile evlenebilirler.

¹² *İtalik* kelimeler doğrudan psikolojik danışmanın kendisinin kullandığı ifadelerdir.

Öte yandan, üst-orta SED sınıftaki öğrencilere boş zaman etkinlikleri sorulduğunda, bisiklete binmekten bilgisayar oyunlarına, aile gezilerinden sınıf arkadaşlarıyla çevrimiçi toplantılara kadar çok çeşitli etkinlikler sıralamışlardır. Orta ve üst-orta gelir düzeyine sahip mahallelerdeki eğitimciler de sosyal aktiviteleri açısından kız ve erkek çocuklar arasında büyük bir fark olmadığını; ancak yine de erkeklerin daha fazla özgürlüğe sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin üst-orta SED okuldaki öğretmenlerden biri (AC-2) erkeklerin okul dışında daha çok sosyal faaliyette bulunduğunu, kızların ise genellikle ailelerinden kendilerini sinemaya ya da alışveriş merkezine götürmelerini istemek zorunda kaldığını aktarmıştır.

Görüldüğü gibi alt ve orta veya üst-orta SED öğrencilerin boş zaman etkinlikleri arasında büyük farklılıklar vardır. Ancak, düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayan kız öğrenciler, aynı statüdeki erkeklere göre daha dezavantajlı durumdadır. Kısaca, bu durum çalışması, alt SED'in cinsiyetle kesiştiği hallerde kızların, sahip oldukları haklar açısından en dezavantajlı duruma düştüğünü göstermiştir.

3.3. 'Praksis' Olarak Eğitim: Toplumsal Cinsiyete İlişkin Ana Akım Tutumlara Meydan Okuma Olanakları

Görüşmeler sırasında bir psikolojik danışman, standart ve içselleştirilmiş inançları ve tabuları değiştirilebilecek bir praksis olarak eğitimin rolünü vurgulamıştır. Bunun dışında bu tema ('praksis' olarak eğitim), öğretmenlerin sınıf aralarında somutlaştırdıkları algıları içermekte ve bir 'praksis' olarak eğitim yani *dönüştürmek üzere eyleme geçmeye* atıfta bulunan (Freire, 2005, s. 51) bir eğitim ihtiyacını gündeme getirmektedir.

Az sayıda öğretmene göre ($n=5$) ders kitaplarında kadınlar mutfakta, ev işi yaparken veya çocuklarına bakarken tasvir edilmektedir. Öğretmen P-S2 ayrıca oyuncakların, kıyafetlerin veya mesleklerin bile -sekreter bir kadinken hâkimin erkek olması gibi- cinsiyetlendirilmiş olduğunu belirtmiştir. Kız ve erkek çocuklarından farklı davranışlar bekleyen ve kızların daha sorumlu, düzenli, olgun ve başarılı, erkeklerinse daha aktif ve sorumsuz olmasına neden olan erkek egemen anlayış çok az sayıda eğitimci tarafından eleştirilmiştir. Ayrıca erkek çocuklara kızlardan daha fazla hoşgörü gösterilmesi ve alan tanınması, kız çocuklarının daha uyumlu ve itaatkâr olmasının beklenmesi de öğretmenlerin eleştirdiği bir diğer noktadır. Ancak öğretmenin kadın haklarıyla ilgili bir tartışma açarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirmesi, yedi sınıftan sadece bir tanesinde gözlemlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Resmi söylemlerden başlayan ve kültürel çeşitlilik barındıran okullardaki okul üyelerinin deneyimleriyle devam eden bu iki aşamalı analiz sırasında, kadınların özel alana kısıtlandığı geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin bugün hâlâ ders kitapları tarafından yeniden üretilmekte olduğu görülmüştür. Kitaplarda erkek ve kız çocukların sevdiği oyunların, ilgi alanlarının ve mesleklerin de cinsiyetlendirilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan görüşmeci öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticilerinin deneyimlerinden edindiğimiz bulgular, Türkiye'nin güneyindeki bir ilde yurttaşlığın cinsiyetlendirilmiş bir yapı olmaya devam ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Şimdiye kadar eğitim programlarını toplumsal cinsiyet perspektifinden incelemiş olan çalışmalar daha çok program ve ders kitabı analizine odaklanmıştır (Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Carlson ve Kancı, 2016; Dökmen, 1995; Esen, 2007; İnce, 2018; Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2007; Tan, 2007; Tanrıöver, 2003). Ancak bu çalışmada eğitim programı sınıflarda uygulanması beklenen bir 'metin'den daha fazlası olarak tasavvur edilmiştir. Nitekim bulgular fenomenolojik bir yapı olarak eğitim programının sınıf içi tartışmalarla veya öğretmenlerin ders kitaplarını ya da kendi tutum ve davranışlarını toplumsal cinsiyete ilişkin eleştirel biçimde değerlendirmenin önemini fark etmesiyle zenginleştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Burada, Arnot'un (1997) eğitim ve yurttaşlık üzerine feminist bakış açılarını Avrupa bağlamında irdeleyen çığır açıcı analizinden alıntı yapmak anlamlı olacaktır. Arnot, eğitimde cinsiyetlendirilmiş yurttaşlığı sorunsallaştırarak ele alan dört perspektif olduğunu öne sürmüştür. Çalışmasında, ilk olarak, *erkek egemen yurttaşlık anlatısının teorik eleştirisine* ve *kadınların eğitim yoluyla eşit yurttaşlık mücadelesine ilişkin sosyo-tarihsel bakış açısına* atıfta bulunarak, liberal feminist teori ve pratiğin eğitimde erkek egemenliğine meydan okuma yönündeki katkısını ortaya koymuştur. Arnot'a göre, liberal feminizm; eğitime ulaşmada eşit fırsatları, eğitim programları ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri aracılığıyla okulda eşit temsil ve özgürlüğü ve mekân kullanımı ile etkinliklere katılımı fırsat eşitliğini savunarak kızlara verilen ikinci sınıf eğitimi sorgulamanın ve bununla mücadele etmenin yolunu açmıştır. Bu açıdan liberal feminizm, kız çocuklarının eşitliğini sağlamaya yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesini olumlu yönde etkilemiştir.

Güçlü Yarınlar İçin: 2023 Eğitim Vizyonu ve On Birinci Kalkınma Planı (2019) başlıklı mevcut politika belgelerinde, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği söylemi oldukça belirgindir. *2023 Eğitim Vizyonu* cinsiyet eşitsizliğinin üstesinden gelmeye yönelik stratejilere özel bir vurgu yapmazken, *On Birinci Kalkınma Planı (2019)* kız çocukları ve kadınlar için eğitime ve kaynaklara eşit erişimin sağlanması gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Ne var ki ülkemizde 6 yaş üstü yaklaşık 1,7 milyon kadın (%4,5) okuma yazma bilmezken, okuma yazma bilmeyen erkeklerin sayısı 262,5 bindir (%0,7) (TÜİK, 2021a); erkeklerin istihdam oranı Kasım, 2021'de kadın istihdamı oranının iki katı olarak açıklanmıştır (TÜİK, 2022); işgücü piyasasındaki yönetici kadrolarının %81,8'i (TÜİK, 2021b), üniversitelerdeki rektörlük kadrolarının %95,5'i erkekler tarafından doldurulmuştur (TÜİK, 2021c); MEB'deki üst düzey yöneticilerin sadece %8,4'ü, yöneticilerin sadece %1,92'si ve okul müdürlerinin sadece %5,3'ü kadındır (Bildircin, 2019; Yaman, 2020). Bu istatistikler, işgücüne ve eğitime katılım ile yönetici pozisyonlarında yer alma açısından kadın ve erkekler arasında büyük bir uçurum olduğunu ortaya koymakta ve dolayısıyla *eğitimde ve eğitim yoluyla* toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin resmi söylemlerin yüzeyselliğini bir ölçüde gözler önüne sermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerine ve yapısal eşitsizliklere meydan okumadan *eğitimde veya eğitim yoluyla* cinsiyet eşitliğine ulaşmak mümkün değildir. Arnot'un (1997) sözlerini toplumsal cinsiyet bağlamında hatırlamak bu noktada anlamlıdır: "*toplumdaki iktidar kaynaklarına herhangi bir atıfta bulunmaksızın demokratik projenin gerçekçi bir şekilde ilerletilmesi olası mıdır?*" (s. 277).

Yurttaşlık eğitimindeki eşitsizliklere meydan okuma adına Arnot (1997) tarafından ortaya konan bir başka feminist bakış açısı, *öğretmenler ve yurttaşlığa ilişkin cinsiyetçi dili problemlematize etmektir*. Yurttaşlar olarak öğretmenler, yıllardır yeniden üretilen ve içselleştirilen yurttaşlık anlayışının mirasını taşıma eğilimindedirler (Arnot, 1997). Araştırmamızda öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini çoğunlukla normalleştirdikleri ve daha önceki çalışmalarda da görüldüğü gibi toplumsal cinsiyete ilişkin eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olabilecek söylemlere eleştirel bakmadıkları gözlemlenmiştir (Baç, 1997; Polat, 2010; Streitmatter, 1994; Tan, 2006; Torun, 2002). Ancak, bu tutumun özellikle öğretmenlerin karar verme süreçleri açısından daha derin bir biçimde incelenmesi gerektiği akıld tutulmalıdır, çünkü öğretmenler eğitim programı geliştirme sürecine dâhil olmadıklarından ötürü, ders kitaplarını gençleri eğitmek için bir kaynak olarak kullanmakla yetinme sorunu yaşamaktadırlar.

Ayrıca, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının erkekleri kızlara göre daha yaramaz ve kargaşa çıkarmaya daha eğilimli olarak tanımladıkları diğer çalışmalara paralel olarak (Baba, 2007; Paechter, 1998), araştırmamızın bulguları eğitimcilerin kız ve erkek çocuklar için kullandıkları tanımlamalar arasında farklar olduğunu göstermiştir. Yüzeysel olarak bakıldığında erkek ve kız çocukları arasındaki bu ikililer *-uyumluluk/kargaşa çıkarmaya eğilimli, sorumlu/sorumsuz veya olgun/olgunlaşmamış-* akademik ve sosyal deneyimler açısından kızlar için özgürleştirici görünmektedir. Ancak kızlardan beklentilerin daha yüksek olması, onlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi ve erkek çocuklara daha büyük oranda özgürlük sağlanması eşitsizlikleri yeniden üretebileceğinden bu farklılıkların eleştirel bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Ayrıca Arnot'un (2005) da vurguladığı gibi eğitimde eril egemenlik erkekler için de bir tehdittir, zira böylece onlar da cinsiyetçi bir çerçeveye sınırlandırılmaktadır. Bu durum çalışmamızın en açık sonuçlarından biri bu bağlamda şudur: öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda farkındalık kazanması için, eşitsizlikleri yeniden

üretmemek adına kendi tutum, uygulama ve becerileri üzerinde çalışmaları gerekir, bunun gerçekleşmesi de öz değerlendirme yapmalarına bağlıdır. Ayrıca çalışmanın sonuçları hem üniversite hem de Bakanlık düzeyindeki öğretmen eğitimi kurumlarında materyal geliştirme ve cinsiyetçi olmayan pedagoji uygulamaları yönünde politikalar geliştirme ihtiyacını ele almak için elzemdir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, eğitim veya öğretim materyallerini toplumsal cinsiyet konusunu merkeze alarak incelemenin; toplumsal cinsiyet ve eğitimle ilgili konuları araştıran bilim insanlarının bilgi ve uzmanlıklarından faydalanarak cinsiyetçi olmayan bir dil inşa etme fırsatı sağlamanın ve tüm eğitim materyallerinde, -özellikle de çocukların ve gençlerin maruz kaldığı ve okullarda kullanılanlarda- benzer bir anlayış geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ortaya çıkardığı bir diğer husus, bütün kız çocuklarını tek bir kategori altında değerlendirmenin tehlike barındırdığıdır, çünkü sosyal sınıf, göç veya etnik kökenlerin kesişimi kızların eğitim deneyimlerini derinden etkilemektedir (Ünal ve Özsoy, 1999). Düşük gelirli göçmen mahallelerinde yaşayan kızlar eğitimlerini sürdürmek konusunda orta ve üst-orta gelirli mahallelerde yaşayan kızlara oranla daha fazla zorluk yaşamaktadır. Etnik köken de eğitimde zorluklar yaşanmasına sebep olan bir olgudur. Kürtler ve Araplar gibi yerli etnik kültürlerden gelen veya Suriyeli göçmen kızların çoğunluğu eğitimlerini sürdürmekte güçlük çekmektedir. Ancak kızların okulu bırakmasına tanık olan eğitimcilerin çoğu bu konuda aileleri suçlamıştır. Söz konusu eğitimcilerin görüşleri meseleyi gerçekliğiyle kavramaya engel olan yaygın inancı yeniden üretiyor gibi görünmektedir. Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel görüşleri -kızların namusuna, ev işlerine 'yardımcı' olmalarına ve erken yaşta evlenmelerine dair- kız çocuklarının eğitimini belirli bir ölçüde etkileyebilmektedir (Caner, Güven, Ökten ve Sakallı, 2015; Carlson ve Kancı, 2016; Rankin ve Aytaç, 2006). Ancak burada iç içe geçmiş olgular söz konusudur ve konuyu ebeveynleri ve onları niteleyen sosyokültürel özelliklerini sorumlu tutarak açıklamak mümkün değildir. Ancak, hegemonik söylem her zamanki gibi, bir toplumsal gerçekliğin nasıl açıklanacağını, tartışmayı yönlendirmek için bulduğu yollar üzerinden belirler (Paechter, 1998).

Çalışmamızda ayrıca okul bağlamında uygulanan ders dışı etkinlikler açısından alt, orta ve üst-orta SED öğrencilerinin deneyimleri arasında derin bir yapısal eşitsizlik gözlemlenmiştir. Alt SED kız öğrenciler ders dışı etkinliklere katılabilme konusunda dezavantajlı durumdadırlar. Bu tablo, Türkiye'nin, bütüncül ve insan merkezli bir yaklaşımla *okullar arasındaki farklılıkları azaltmak ve okul öğrenim ortamlarını iyileştirmek* (MEB, 2018) yönündeki iki somut hedefi ele alan *Güçlü Yarınlar İçin: 2023 Eğitim Vizyonu* başlıklı yakın tarihli politikasıyla örtüşmemektedir.

Ders kitaplarında iletilen mesajların yanı sıra eğitimcilerin söylem ve eylemlerine ya da okulların imkânlarına ilişkin yapısal eşitsizliklere bakıldığında okullar, kadın ve erkeklerin kendilerinden beklenen toplumsal rolleri sürdürdükleri yerler olarak görülmüştür. Örneğin öğretmenlik kadın egemen bir meslek olarak değerlendirilmesine rağmen bu çalışma kapsamındaki okul yöneticilerinin çoğu erkek ve yönetici pozisyonundaki kadınların tümü müdür yardımcısıdır. Ayrıca okul binalarında, bahçede, koridorlarda ve tüm okul bağlamlarında erkek çocukların hâkimiyeti gözlemlenmiştir. Paechter'in (1998) çeşitli çalışmaların sonuçlarına dayanarak aktardığı üzere genel olarak erkekler okul binasına hâkimdir, bu da oyunlarının okulda daha geniş bir alanı kapsadığı anlamına gelir. Analizlerimiz ayrıca okul duvarlarındaki veya okul koridorlarındaki resimlerde bile toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretildiğini göstermiştir. Daha önce de vurgulandığı gibi eğitimcilerin kişisel ve profesyonel öz değerlendirmeler yapması gereğinin yanı sıra okulların hem kız hem de erkek çocukların tam potansiyellerine ulaşabilecekleri alanlar sağlayarak uygulamaları ve deneyimleri iyileştirecek stratejileri olmalıdır. Ancak ziyaret edilen okullarda, Arnot (1997) tarafından eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerine meydan okuma yönündeki dördüncü perspektif olarak tanımlanan *yurttaşlık eğitiminin temelindeki toplumsal cinsiyet ilkeleri konusunda eğitime yönelik bir bakış açısının* var olmadığı tespit edilmiştir. Bu konu merkezi ve standartlaştırılmış Türk eğitim sistemi açısından yorumlandığında kapsayıcı bir eğitime ulaşılmasına yardımcı olabilecek daha derin analizlere ve etkin politikalara ve uygulamalara duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bulgular, cinsiyetleri, etnik kökenleri, sınıfları veya uyrukları ne olursa olsun tüm çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlayacak eşit deneyimlere sahip olmaları adına, yapısal eşitsizlikleri göz önünde bulundurarak özgürleştirici ve eşitlikçi uygulamaları ilerletebilecek eleştirel eğitimciler için ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Arnot, 1997). 'Praksis' olarak eğitim ancak eleştirel eğitimciler aracılığıyla mümkün olabilir (Freire, 2005). Dönüştürücü bir eğitimci olmak, gerektiğinde devletin mevcut geleneklerini, yapılarını veya söylemlerini eleştirmeyi ve bunlara karşı durmayı gerektirir (Banks, 2008). Araştırma sırasında görüşülen az sayıda eğitimcide söz konusu tutuma dair önemli emarelere rastlanmış olmakla beraber, eğitimin dönüştürücü kapasitesini mümkün kılabilen eğitimciler için büyük bir ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu husustaki en önemli soru, öğretmenlerin program geliştirme sürecinin merkezinde değilken ana akım yaklaşımlar ve eşitsizliklerle mücadele etmek için fenomenolojik bir yapı olarak programın nasıl 'eleştirel okuyucuları' olabilecekleridir. Bu noktada biz, eleştirel ve post-yapısalcı eğitim programı araştırma alanının katılımcı eylem araştırması ile birleştirilerek eğitimcilerin program 'alanının' genişletilebileceğine inanıyoruz. Diğer bir deyişle eğitimcilerin ve bir bütün olarak okulların hem kişisel hem de profesyonel öz değerlendirme süreçleri, iyi uygulamalara ulaşmak için eylem araştırması ile birleştirilebilir. Eğitim programını hem metin hem de uygulama olarak geliştirmek üzere öğretmenler (Burnaford, Beane ve Brodhagen, 1994; Saban, 2021) ve öğretmen eğitimcilerinin (Campbell, 2013; Simms, 2013) eylem araştırmasını kullanmasına odaklanan araştırmalar bu açıdan zengin bir tartışma alanı sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların ve akademisyenlerin eğitim programı alanlarının genişletilmesi gerekmektedir, bu da en nihayetinde üniversiteler ile okullar arasındaki ve öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim ağını genişletecektir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, toplumsal cinsiyet konusunda büyük çoğunlukla katı bir yurttaşlık söyleminin inşa edildiğini göstermiştir. Eğitimciler ve araştırmacılar olarak değişim yönünde harekete geçmek için bu husus ayrıntılı olarak tartışılmalıdır. Bu bakış açısıyla bu çalışma, cinsiyetlendirilmiş yurttaşlıkla ilgili söylemlere meydan okumak için eğitim yoluyla 'praksis'in hatırlatıcısı olarak, mevcut 'muhafazakârlıkları' ve 'geleneksel söylemleri' ortaya koymaktadır. Çalışmamızda, etnisite, milliyet, sınıf ve cinsiyet arasındaki kesişimleri analiz etmek konusunda öğrencilerin bakış açısını inceleyememe veya daha derin gözlemler yapamama gibi sınırlılıklar mevcuttur. Bu nedenle queer bir bakış açısına ve daha derin bir kesişimsellik analizine alan açabilecek yeni araştırmalar yapılması sonraki çalışmalar için en temel öneri olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Aikman, S. ve Unterhalter, E. (2005). Introduction. S. Aikman ve E. Unterhalter (Ed.), *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education* içinde (s. 1-14). Oxford: Oxfam.
- *Akseki, Ö., Çalışkan Kılıç, G., Çelik, E., Dikilikaya, E., Kara, Z., Pangal, O. ... Yücel, N. (2018). *Learn with Bouncy 4*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aktaş-Salman, U. (2020). Uzun hikâye: Kahraman değil, öğretmenim. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kahraman-degil-ogretmenim/> adresinden erişildi.
- *Altay, N., Ay, S., Ertek, Z. Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E. ve Yalçın, H. (2018). *İlkokul 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (B. Brewster, Çev.). L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays* içinde. Londra: New Left Books.
- Altınay, A. G. (2004). *The myth of the military-nation: Militarism, gender and education in Turkey*. New York: Palgrave MacMillan.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities*. London: Verso.
- Anthias, F. ve Yuval-Davis, N. (1989). Introduction. N. Yuval-Davis, F. Anthias ve J. Campling (Ed.), *Woman, nation, state* içinde (s. 1-15). New York: Palgrave Macmillan.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. bs.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. New York: Routledge.
- Arat, Y. (1993). Women's studies in Turkey: From Kemalism to feminism. *New Perspectives on Turkey*, 9, 119-135.
- Arat, Y. (1998). Türkiye'de modernleşme projesi ve kadınlar. S. Bozdoğan ve R. Kasaba (Ed.), *Türkiye'de modernleşme ve ulusal kimlik* içinde (s. 82-98). İstanbul: Tarih Yurt Vakfı Yayınları.
- Arat, Y. (2001). Women's rights as human rights: The Turkish case. *Human Rights Review*, 3(1), 27-34.
- Aratemur-Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması*. Karşılaştırmalı Eğitim Derneği.
- Arnot, M. (1997). 'Gendered citizenry': New feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23(3), 275-295.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender: Essays on educational theory and feminist politics*. New York: Routledge Falmer.
- Arnot, M. (2005). Gender equality and citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-14. doi:10.2390/jsse-v4-i2-983
- Aydağül, B. (2019). Turkey's progress on gender equality in education rests on gender politics. *Turkish Policy Quarterly*, 18(1), 45-57.
- Baba, H. B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Baç, G. (1997). *A study on gender bias in teachers' behaviors, attitudes, perceptions and expectations toward their students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Batyra, A. (2017). *Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Bernstein, B. (2003). *Class, code and control (IV. Cilt): The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Best, S. ve Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. London: Macmillan.

- Bildircin, M. M. (2019, 16 Eylül). *MEB’de kadın yöneticilerin oranı yüzde 1.92: Erkek Eğitim Bakanlığı. BirGün.* <https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yoneticilerin-orani-yuzde-1-92-erkek-egitim-bakanligi-268876> adresinden erişildi.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Burnaford, G., Beane, J. ve Brodhagen, B. (1994). Teacher action research: Inside an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 26(2), 5-13. doi:10.1080/00940771.1994.11494403
- Campbell, K. H. (2013). A call to action: More practitioner research. *Democracy & Education*, 21(2), 1-8.
- Caner, A., Güven, C., Ökten, Ç. ve Sakallı, S. O. (2015). Gender roles and the education gender gap in Turkey. *Springer*, 129, 1231-1254. doi:10.1007/s11205-015-1163-7
- Carlson, M. ve Kancı, T. (2016). The nationalized and gendered citizen in a global world: Examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education*, 29(3), 313-331. doi:10.1080/09540253.2016.1143917
- Cin, F. M. ve Walker, M. (2016). Reconsidering girls’ education in Turkey from a capabilities and feminist perspective. *International Journal of Educational Development*, 49, 134-143.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). De-marginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- *Çalışkan, B. K., Varlı-Esen, E., Sevinç, Ç. ve Tamay-Tezcan, S. (2019). *İlkokul Müzik ders kitabı 4*. Ankara: MEB Yayınları.
- *Çetin, M., Şatiroğlu, G. ve Yanık, S. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri 4 ders kitabı*. Ankara: ATA Yayıncılık.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyetin ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. doi:10.37217/tebd.912329
- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*, 15(3), 229-241.
- Davies, B. ve Banks, C. (1992). The gender trap: A feminist poststructuralist analysis of primary school children’s talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 1-25. doi:10.1080/0022027920240101
- *Demirtaş, G. (2018). *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: İlke.
- Denzin, N. K. ve Giardina, M. D. (2010). Introduction. N. K. Denzin ve D. Giardina (Ed.), *Qualitative inquiry and human rights* içinde. New York: Taylor & Francis.
- Dökmen, Z. (1995). İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji*, 3(2), 38-44.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2. bs.). New York: Taylor & Francis.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Gordon, T. (2006). Girls in education: Citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15. doi:10.1080/09540250500194880
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. New York: Palgrave Macmillan.
- İnce, B. (2018). Gender stereotyping in civic education textbooks in Turkey throughout the republican history. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14(27), 155-179.
- *İnce, M. L., Mirzeoğlu, A. D., Altay, F., Koçer, S., Akgün, A., Gazioğlu, E. ve Çebi, H. (2018). *İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi (1-4. sınıflar) etkinlik kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': Post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5(2), 157-166. doi:10.1080/0954025930050203
- *Kaftan-Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kancı, T. (2007). *Imagining the Turkish men and women: Nationalism, modernism and militarism in primary school textbooks, 1928-2000* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Kancı, T. ve Altınay, A. G. (2007). Educating little soldiers and little Aysel's: Militarized and gendered citizenship in Turkish textbooks. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.), *Education in 'multicultural' societies Turkish and Swedish perspectives* içinde (s. 51-70). Sweden: Swedish Research Institute.
- Kandiyoti, D. A. (1987). Emancipated but unliberated? Reflections on the Turkish case. *Feminist Studies*, 13(2), 317-338.
- Kandiyoti, D. (1991). Identity and its discontents: Women and the nation. *Millennium*, 20(3), 429-443. doi:10.1177/03058298910200031501
- Lister, R. (1990). Women, economic dependency and citizenship. *Journal of Social Policy*, 19(4), 445-468.
- Lister, R. (1998). Citizenship and difference: Towards a differentiated universalism. *European Journal of Social Theory*, 1(1), 71-90.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship, social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Turkey's education vision, 2023. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf adresinden erişildi.
- On Birinci Kalkınma Planı. (2019). Eleventh development plan (2019-2023). Presidency of the Republic of Turkey. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Eleventh_Development_Plan_2019-2023.pdf adresinden erişildi.
- *Özçelik, U. (2018). *İlkokul Matematik 4 ders kitabı*. Ankara: ATA Yayıncılık.
- Paechter, C. F. (1998). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Taylor & Francis.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Oxford: Polity.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi:10.1080/0022027780100303
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (2002). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision* (2. bs.). Paris: UNESCO.
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Rankin, B. H. ve Aytaç, I. A. (2006). Gender inequality in schooling: The case of Turkey. *Sociology of Education*, 79(1), 25-43. doi:10.1177/003804070607900102
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. R. Rogers (Ed.), *Critical discourse analysis in education* içinde (s. 1-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Roseneil, S., Crowhurst, I., Santos, A. C. ve Stoilova, M. (2013). Reproduction and citizenship/reproducing citizens: Editorial introduction. *Citizenship Studies*, 17(8), 901-911. doi:10.1080/13621025.2013.851067
- Rossmann, G. B. ve Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. doi:10.14527/pegegog.2021.009
- Sancar, S. (2014). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti*. İstanbul: İletişim.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Schugurensky, D. ve Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research, practice. *Encounters on Education*, 4, 1-10.
- Simms, M. (2013). A teacher-educator uses action research to develop culturally conscious curriculum planners. *Democracy & Education*, 21(2), 1-10. <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=home> adresinden erişildi.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom*. New York: State University of New York Press.
- Tan, M. G. (2006). Kadın öğretmenlerin anlatılarıyla eğitimde cinsiyetçilik. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1(3), 118-125.
- Tan, M. G. (2007). Women, education and development in Turkey. M. Carlson, A. Rabo, ve F. Gök (Ed.), *Education in 'multicultural' societies - Turkish and Swedish perspectives* içinde (s. 107-122). Sweden: Swedish Research Institute.
- Tanrıöver, H. U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Taubman, P. M. (1982). Gender and curriculum: Discourse and the politics of sexuality. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 4(1), 12-87.
- Tekeli, Ş. (1989). 80'lerde Türkiye'de kadınların kurtuluşu hareketinin gelişmesi. *Birikim Dergisi*, 3, 34-41.
- Torun, Y. (2002). *Gender bias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of gender roles in the classroom* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Turner, B. S. ve Hamilton, P. (1994). Commentary. B. S. Turner ve P. Hamilton (Ed.), *Citizenship: Critical concepts* içinde (s. 3-5). New York: Routledge.
- TÜİK. (2021a). *Population by literacy and sex, 2008-2020: Population 6 years of age and over*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2021b). *Distribution of individuals in management position, 2012-2020*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2021c). *Number and proportion of rectors by sex, 2015-2021*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2022). *Main labor force indicators*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- *Tüysüz, S. (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 ders kitabı*. Ankara: TUNA Yayıncılık.

- Ünal, I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin sisypus miti: 'Eğitimde fırsat eşitliği'. F. Gök (Ed.), *75 yılda eğitim içinde* (s. 39-72). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Vagle, M. D. (2015). Curriculum as post-intentional phenomenological text: Working along the edges and margins of phenomenology using post-structuralist ideas. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 594-612. doi:10.1080/00220272.2015.1051118
- Voet, R. (1998). *Feminism and citizenship*. London: Sage Publications.
- Walby, S. (1994). Is citizenship gendered?. *Sociology*, 28(2), 379-395.
- Walkerdine, V. (1989). Feminity as performance. *Oxford Review of Education*, 15(3), 267-279.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge*. London: Methuen.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. ve Liebhart, K. (2009). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- *Yaman, E., Akan, R., Doğan, M. ve Sarı, Ö. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri 4 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yaman, Ş. (2020, 6 Ocak). *Okul müdürlerinin yüzde 5.3'ü kadın*. Milliyet. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/okul-mudurlerinin-yuzde-5-3u-kadin-6116245> adresinden erişildi.
- Yates, L. (1988). Does "all students" include girls? A discussion of recent policy, practice and theory. *Australian Education Researcher*, 15(1), 41-57.
- *Yiğit, H. (2018). *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. bs.). London: Sage Publications.
- *Yurdusever, A. ve Yalçın, T. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Trafik Güvenliği ders kitabı*. Ankara: S.E.K. Yayınları.
- Yuval-Davis, N. (2016). *Cinsiyet ve millet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yuval-Davis, N., Anthias F. ve Camppling, J. (Ed.). (1989). *Woman, nation, state*. New York: Palgrave Macmillan.