



Developing Gender Awareness in the Social Studies Course: An Action Research¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.06.2025	07.10.2025	08.16.2025

Kübra Nur Çakar ²
Ministry of National Education

Serdar Malkoç ³
Ankara University

Abstract

One of the primary aims of social studies is to cultivate active and participatory citizens within a democratic society. In line with this goal, social studies seeks to foster a critical and questioning perspective by centering on social issues. Integrating gender into the social studies education can contribute to the realization of social equality and justice—key foundations of democratic citizenship—at a societal level. This study was conducted to foster gender awareness among 7th-grade students in a Social Studies lesson. To achieve this aim, the study was designed as an action research, one of the qualitative research methods. The research was carried out at a public school in a district of Konya, where the researcher also works as a social studies teacher. The study group consisted of 18 seventh-grade students (10 girls and 8 boys). The action plan, prepared beforehand, was implemented over a 6-week period, with three 40-minute class sessions per week. Qualitative data collection tools such as interviews, observations, student journals/products, and focus group interviews were employed. Thematic analysis was used to analyze the data. The findings reveal that the students demonstrated development in their gender awareness. It was observed that female students showed greater awareness than their male peers, and students with higher academic achievement developed more awareness compared to those with lower academic performance. Moreover, the study yielded significant outcomes in terms of teacher education. As seen in the students' interviews and reflective notes, their realization that gender equality was not addressed in other subjects is a noteworthy result. This finding not only underscores the influential role of teachers in education but also highlights the importance of incorporating gender education into teacher training programs.

Keywords: social studies, middle school students, gender education, gender awareness.

Citation: Çakar, K. N., & Malkoç, S. (2025). Developing gender awareness in the social studies course: An action research. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(2), 865-932. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1634910>

¹This study is derived from the Master's thesis titled "Promoting awareness of gender quality in social studies: An action research," completed in 2024 at Ankara University Institute of Educational Sciences under the supervision of Dr. Serdar Malkoç.

²Teacher, Ministry of National Education, Konya/Türkiye, E-mail: kbra08nur@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3932-3746>, <https://ror.org/00jga9g46>

³**Corresponding Author:** Assist. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Social Studies Education, Ankara/Türkiye, E-mail: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>, <https://ror.org/01wntqw50>

Gender is a concept that legitimizes the classification of everything as feminine or masculine based on biological sex differences and within the framework of social norms. Differences in reproductive functions are attributed to nearly all activities through social interaction (Connell, 2022), and individuals are expected to perform any action in a manner deemed appropriate for either women or men (West & Zimmerman, 2020). This classification gains legitimacy by expecting individuals to conform to behavior patterns labeled as feminine or masculine, thereby reproducing social inequalities (Esen, 2013). This is because expectations about which activities are deemed suitable for women or men, and what rights, resources, and power each group can possess (Ecevit, 2020), create asymmetrical situations by granting one gender privileged and superior status over the other (Çapcıoğlu and Çetin, 2020).

Viewing the spheres where inequality is constructed and reproduced through a gender lens (Ecevit, 2020) will help us better understand the inequalities present in our society. Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory defines the layers (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem) that form an individual's environment and explains how each of these layers affects a child's development from an early age (Doğan & Aytekin, 2021). Accordingly, gender roles begin to be learned in the family, which is the first site of socialization within the microsystem (Akgül-Gök, 2013). Arslantaş (2020) notes that role assignments to children begin with statements such as "What matters is that the baby is healthy, girl or boy doesn't make a difference." Later, expectations differ for girls and boys in terms of clothing, toys, forms of address, duties and responsibilities at home or outside, and expected attitudes and behaviors. Although these differing expectations create difficulties for both girls and boys, girls are disproportionately burdened. According to the 2022 Gender and Women Perception Survey in Turkey, men's contributions to domestic chores (such as doing laundry or dishes, cooking, tidying, and cleaning) do not even reach 20%. Although contribution rates increase with higher levels of education, the rise is not significant. Men, due to the roles assigned to them, tend to handle tasks related to the outside world (such as shopping or household repairs). The lack of a symmetrical stance between women and men within the family leads to a non-democratic and inequality-ridden life, especially to the detriment of women.

After the family, gender roles are either reinforced or interrupted through schools, another component of the microsystem. Research indicates that schools do not eliminate social inequalities; on the contrary, they tend to reproduce and normalize gender roles, stereotypes, and gender inequality—either consciously or unconsciously (Kafalı, 2020). Educational content and practices, through both hidden curricula and explicit messages, often direct children toward traditional gender roles by creating a cold and unwelcoming climate (Esen, 2015). Signs of this cold climate include undervaluing girls' classroom participation and input (Hall & Sandler, 1982), making less eye contact with girls, paying more attention to boys, focusing more on girls' appearance than achievements, evaluating marital and parental roles differently for men and women, and attributing women's success to factors other than ability (Tan, 2007). A deep field study conducted by Sayılan and Özkazanç (2009) in a public high

school revealed that teachers and administrators displayed male-biased attitudes. While boys' rule-breaking behaviors were excused as "restless energy" or "searching for identity," similar behaviors in girls were dismissed and corrected through appeals to tradition and discipline.

Several studies show that when teachers have not received pre-service or in-service training on gender sensitivity, they tend to be "gender-blind." Aslan (2015), analyzing metaphors generated by 510 prospective teachers regarding men and women, concluded that these individuals supported patriarchal structures and held gender-biased perceptions. Similarly, in Şenyüksel's (2019) interviews, teachers stated they had never received any education on gender issues. These studies also revealed that teachers' evaluations and expectations of students in terms of academic and social skills, the characteristics they attribute to students, their use of language, and their perspectives on games often reflect gender biases.

The curriculum and textbooks, which are part of the exosystem, also play a significant role in the reproduction of gender inequality. From preschool to lower secondary education, there are very few learning outcomes in the curricula of many subjects that support gender equality (Kafa, 2021; Tuncer & Gezen Şen, 2018). Gender roles and stereotypes continue to be reinforced in textbooks (Cankurtaran & Kelebek-Küçükaslan, 2021; Gümüšoğlu, 2016). Various expressions and elements that may contribute to the reproduction of gender inequality have been identified in middle school textbooks for Music (Yaşar, 2022), Social Studies (Aşçı, 2020; Esen, 2007), Turkish (Saydam, 2019), and Religious Culture and Moral Knowledge (Davarcı, 2021).

The media, situated within the macrosystem, plays a crucial role in the transmission and reproduction of gender roles across generations, as well as in their internalization by individuals (Soydan & Küçükşen, 2022). Both traditional media (television, newspapers, magazines, cinema) and new media (internet, social media, digital games) present role models that dictate how men and women should behave (Pira & Elgün, 2004). Especially in a country where gender-based violence against women increasingly results in death, the way such incidents are presented in the news is deeply troubling. Media coverage often justifies male violence and portrays women as victims, thereby legitimizing violence. This contributes to the social exclusion of women and perpetuates discriminatory attitudes toward them in society (Erkaya Arslan, 2022). Similarly, the presence of sexist language and stereotypes in oral and written literary products—such as proverbs, idioms, and folk tales—also fosters gender inequality (Sezer, 2010).

Intervention programs aimed at promoting gender equality with student groups at various educational levels have shown that gender education is effective in developing egalitarian perceptions and attitudes (Acar-Erdol & Gözütok, 2019; Crocco, 2008; Guthridge et al., 2022; Tantekin-Erden, 2009; Yeşil & Karaboğa, 2020). Esen (2013) found that including a gender-focused course in pre-service teacher education effectively fostered gender-related knowledge and awareness.

Similarly, Acar-Erdol and Gözütok (2019) reported that their gender equality program, conducted with undergraduate students, had a positive impact on students' recognition of gender stereotypes, roles, and sexist language, as well as on their behaviors and attitudes. Another study by Uzun et al. (2017) showed that gender education for adult participants led to significant improvements in their perceptions and attitudes toward gender roles. Türk et al. (2023) found that individuals who had received gender education demonstrated more positive gender perceptions and lower tendencies toward violence. Yolcu (2021), in a study with fourth-grade students, revealed that students became increasingly aware of gender inequalities during the process and that the awareness-raising program had a significant impact. Similarly, another study with fourth graders showed that a gender equality intervention led to changes in students' attitudes (Ölmez, 2023). A nine-week gender education program with sixth-grade students also supported the development of egalitarian perceptions and attitudes (Yeşil & Karaboğa, 2020). Various gender-focused practices in the Social Studies education have also produced effective results (Seçgin & Kurnaz, 2015). Karaçalı Taze (2018) redesigned and taught the "Turks on the Silk Road" unit to make historical female figures more visible, increasing students' awareness. Çalık (2023) contributed to gender sensitivity through a series of instructional practices that highlighted female scientists. Doğan-Yaylak (2023), through workshops designed within the scope of gender equality in fourth-grade Social Studies courses, demonstrated a positive change in students' awareness, opinions, and perceptions related to gender equality.

However, Gunnarsson (2017; 2019), in his work on awareness-raising activities within the context of Social Studies, reported that although positive results were observed, these outcomes were often weakened by structural issues and limited student participation. He also emphasized that the concept of equality is frequently overlooked in Social Studies education, that teachers often feel "caught in the middle," and that structural inequalities are insufficiently addressed. Similarly, Guthridge et al. (2022) reported positive outcomes from their awareness work in Social Studies but emphasized the importance of addressing structural factors alongside individual attitudes in interventions for gender equality. In particular, they suggested that gender-focused initiatives within Social Studies curricula should be long-term and contextually sensitive. Therefore, it remains essential to implement awareness and intervention programs frequently and in a practical, hands-on way.

The Social Studies course aims to cultivate active citizens based on the principles of equality and freedom. While sustaining the existing culture, the course also allows students to critically examine social inequalities rooted in society through the lens of rights and freedoms (Ochoa-Becker, 2007). Therefore, by supporting critical and inquisitive thinking, Social Studies can help filter out sexist elements embedded in culture. The 2024 Social Studies Curriculum (SSC, 2024) explicitly states among its specific goals the expectation for students to "generate ideas and solutions to social problems using the research and inquiry methods of social sciences" (MoNE, 2024).

The 2024 SSC is conducive to addressing gender issues at various grade levels through a spiral curriculum design, particularly through its domain skills (social awareness, inquiry, civic participation), attitudes (critical thinking, questioning, truth-seeking, open-mindedness, empathy), values (respect, freedom, justice, sensitivity, love), and learning areas (Living Together, Our Living Democracy).

When looking at the curriculum in terms of learning outcomes, several objectives stand out despite variations across grade levels. For instance:

- SS.4.1.2: “Draw conclusions about the importance of respecting individual differences”
- SS.5.4.3: “Question the importance of basic human rights and responsibilities”
- SS.6.1.3: “Discuss solutions to problems encountered in social life”

Additionally, within the scope of these learning outcomes, students are expected to prepare reports that consider themes such as *human rights*, *justice*, and *equality*. Specifically for Grade 7, the foundational assumptions of the “Living Together” learning area include: “Students are assumed to have a basic understanding of concepts such as coexistence, fundamental human rights, equality, individual differences, national unity, and solidarity.” In the “Our Living Democracy” learning area, the outcome SS.7.4.1 expects students to summarize the fundamental characteristics of the Republic of Turkey at the levels of analysis, classification, and interpretation. It also requires that students analyze and provide examples of how these characteristics manifest in daily life.

However, the 2024 SSC does not explicitly include a learning outcome that directly addresses gender equality. Nonetheless, given the democratic citizenship mission of Social Studies and its emphasis on human rights and social justice, the course can serve as a platform to enhance students’ knowledge and awareness of gender equality. As reflected in the findings of a meta-analysis by Yılmaz (2022), gender-focused studies within Social Studies can contribute to transforming prejudices, discriminatory perceptions, attitudes, and behaviors, and can help eliminate gender-based inequalities in practice. Therefore, in alignment with the intrinsic nature of the Social Studies course and considering the challenges encountered by the teacher-researcher during classroom teaching and learning processes, an action research study was deemed necessary. This study aims to raise awareness of gender equality among 7th-grade Social Studies students. Accordingly, the action research focused on the process of developing gender awareness among these students.

Method

This study was designed according to the action research model, one of the qualitative research designs. Action research is used to enable teachers to generate solutions to problems they encounter during classroom practices. According to Yıldırım and Şimşek (2016), a teacher-researcher begins an action research study by identifying a problem they face in the classroom. They then prepare action plans to address this problem, monitor how effective these plans are, and if the results are unsatisfactory, they revise their plans and try again. During this process, both the teacher and the students engage in a systematic, dynamic, and cyclical learning process by doing and experiencing (O'Brien, 2001). Although there is no fixed or universal procedure applicable to all action research, the phases of planning, implementation, observation, and reflection are commonly accepted as essential components of every action research process. Given that the research process is inherently flexible, adaptive, and open-ended, it is not necessary to strictly follow a specific model; rather, the phases may be adapted based on the context of the research, and existing models can serve as general guidelines (Başarır, 2019). Unlike quantitative research, action research does not aim to prove a hypothesis. There are no experimental or control groups, no dependent or independent variables, nor any hypotheses to be tested (Johnson, 2012). Moreover, the language and content used in action research should be easily understood by laypersons.

The primary factor that led to this study being planned as an action research was the real-life problems encountered by the teacher-researcher in the field. Specifically, some parents expressed opposition to girls' education, citing various reasons. Additionally, gender stereotypes that emerged during the teacher's interactions with students served as a motivation to address this issue directly. Furthermore, although the 2024 Social Studies Curriculum (SSC) does not explicitly emphasize gender equality, the Social Studies course—due to its focus on citizenship education, human rights, democracy, and equality—offered a suitable foundation for conducting this study.

In order to carry out the action research, all necessary scientific and legal permissions were obtained in advance. A six-week implementation period was then initiated. At the end of each week, the practices were evaluated in consultation with the supervising faculty advisor. Based on students' positive feedback, the core structure of the action plan was maintained; however, throughout the implementation process, the students' interests, preferences, and curiosities were taken into account. In this regard, the content of the "Matching and Poster Creation" activities conducted in Week 4 was revised, and in Week 6, a new activity titled "FindKnowWin" (*BilBulKazan* in Turkish) was developed and implemented to increase student participation.

Study Group

The study group consisted of 18 seventh-grade students (10 girls and 8 boys) aged between 12 and 13, enrolled in a public school located in the Tuzlukçu district of Konya during the 2023–2024 academic year. Since this is an action research, the group was composed of students from a class in which the researcher had been teaching Social Studies for the past 1.5 years. The researcher conducted the study in the dual role of teacher and practitioner. To ensure confidentiality, pseudonyms assigned by the researcher were used instead of the students' real names.

Research Field

The school where the study was conducted has been operating as an educational institution since 1946. In 2006, the school moved into a new three-story building. As the only middle school in the neighborhood, the institution shares the building with a primary school and operates within the bussed education system.

The school is equipped with 9 classrooms with internet access and smart boards, 1 multi-purpose hall, 1 cafeteria, and 1 library with computers. However, the computers are old and insufficient. At the primary level, there are 1 preschool teacher and 4 classroom teachers. At the middle school level, there is one subject teacher for each branch, including social studies, science, mathematics, English, Turkish, and religious culture and moral knowledge.

The school does not have a permanent guidance counselor or psychological consultant. The psychological counselor based in the district center can visit the school only two or three times during the academic year.

The total number of students is 103, of which 55 are middle school students. Each grade level consists of only one section (Section A), with an average of 14 students per class. The 7/A class, in which the study was conducted, has 18 students, 9 of whom have average or above-average academic performance.

The parents of students in the 7/A class generally have elementary or middle school education, with only a few having completed high school. Families have low to moderate socioeconomic status. While some families are engaged in agriculture and livestock farming, others work as seasonal agricultural laborers. Some families rely on government assistance for their livelihood. All students have at least one sibling.

Data Collection Tools

In action research, data can be collected using both quantitative and qualitative methods (Başarrı, 2019). In this study, qualitative data collection tools such as student journals, audio and photo recordings, teacher anecdotal notes, student activity worksheets/products, and group interviews were utilized. The data collection process was carried out over 6 weeks, with each weekly session consisting of three class periods (40+40+40 minutes).

Student Journals

At the end of each session, students were given journal sheets to complete based on the lesson of the week. They were asked to return the completed journal sheets to the teacher. Students were expected to answer the following reflective questions:

What prior knowledge did I have about the topics we learned?

What did I learn today?

How can I apply what I learned? How can I use it in my daily life?

I liked/did not like the activities we did in class. Why?

What else would I have liked to learn?

Group Interviews

To better understand the effect of the study on students' perspectives regarding gender roles, group interviews were conducted both at the beginning and end of the study. The 18 students were divided into three groups of six (Groups A, B, and C). The interviews were held in a quiet space inside the school where students could see each other and the teacher without being disturbed. The interviews were conducted face-to-face as focus group discussions. In the first week, following the "You Have a New Sibling" activity, the first focus group interview was conducted. The first interview aimed to understand students' initial perceptions of gender. The second focus group interview was held in the school's seminar hall after the final activity. Each group interview lasted approximately 40 minutes.

Audio and Photo Recordings

To accurately analyze student responses and avoid forgetting key details, the teacher recorded audio—with student permission—especially during activities involving discussion or Q&A. Additionally, students were photographed while engaging in the activities.

Teacher's Notes

During the implementation, the teacher documented moments deemed important in terms of research findings.

Student Activity Products

The activities used were adapted and developed by the teacher, with feedback and approval from the thesis advisor. One of the materials, "Violence Against Women – Media Reflections," was used with permission. Table 1 presents the weekly instructional objectives and the corresponding activities conducted in the study.

Data Analysis

In this study, Clarke and Braun's (2017) thematic analysis method was employed for data analysis. Throughout the research process, various qualitative data sources—

such as student journals, teacher notes, audio recordings, and classroom discussions—were examined with a focus on gender awareness. Each action plan was analyzed in terms of its impact on students’ patterns of speech, and instances of inquiry reflecting awareness within conversations and dialogues were interpreted in line with the research questions (Baxter, 2003, p. 86).

Interpersonal interactions that emerged during the process were evaluated based on whether they reflected an understanding of gender issues or revealed meaningful patterns relevant to the research questions. In this context, students’ speech, reflective evaluations, and experiences—particularly those that revealed awareness, emotions, or significant incidents—were interpreted through Clarke and Braun’s (2017) latent thematic approach and presented within their broader meaning context.

Table 1
Action Plans

Week	Lesson Objective	Activities
Action Plan 1	To question gender roles assigned to individuals from birth through social structures like family and environment.	“You’re Having a Sibling” “Not in Our Family” “Why Not?” “We Are Inequality Detectives”
Action Plan 2	To identify gender inequalities present in cultural products such as proverbs and fairy tales, which transmit values and culture across generations	“What Did You Say?” “What Could We Say?” “Our Own Tale” “I Can’t Believe What I Heard”
Action Plan 3	To draw conclusions about the reasons why girls are disadvantaged compared to boys in terms of school enrollment.	“What Could It Be?”, “Haticce Goes to School”, “Getting to Know Malala Yousafzai” “Conducting an Interview”
Action Plan 4	To enable students to evaluate professions from a gender equality perspective and recognize the discrimination women face in working life.	“Let’s Match!” “Creating a Poster” “Act It Out!” “Give Me My Right”
Action Plan 5	To analyze the role of media in reproducing violence against women; to recognize types of violence and develop solutions to prevent gender-based violence.	I’m Questioning, Violence Against Women and the Media, What’s in My Words?, We Must Do Something
Action Plan 6	To raise awareness of gender-sensitive language use and to develop solution proposals against gender inequalities.	Find-Learn-Win, Equalizing the Sunshine Street

In the activities “*Not in Our Family*” and “*Why Not?*”, materials developed by the Istanbul Bilgi University Child Studies Unit were utilized. Throughout the process, a variety of activities based on the principle of gender equality were implemented. In the “*Our Own Tale*” activity, visual materials from fairy tales reinterpreted through a gender-equality lens by OdeaBank were used. For the “*Getting to Know Malala Yousafzai*” activity, selected excerpts from the documentary *He Named Me Malala* were shown to the students.

Additionally, several original activities were inspired by the Council of Europe’s *COMPASS: Manual for Human Rights Education with Young People*. Accordingly, the activity “*Headlines for Images*” was renamed “*Creating a Poster*”, “*Different Wages*” was adapted into “*Give Me My Right*”, and “*The Road to the Land of Equality*” became “*Equalizing the Sunshine Street*”. The content of each was restructured to ensure originality.

For the “*Violence Against Women and the Media*” activity, the material “*Reflections of Violence Against Women in the Media*”, developed by Geriş (2022), was used with proper permissions obtained for its implementation.

Ethics Committee Approval

The study was approved by the Ankara University Ethics Committee with the decision dated 17/07/2023 and numbered 2023/16-173.

Findings

This section presents the data obtained under the following headings: I) Students’ gender awareness before the implementation of the action plans, and II) The emerging awareness and shifts in students’ perspectives on gender throughout the action plan process. In presenting the findings, in-process interactions and classroom discussions were used as key data sources.

Students’ Perceptions of Gender Roles

Before initiating the action process, the activity sheet titled ‘You’re Having a Sibling’ was distributed to understand students’ perspectives on gender. Students’ responses were based on the assumption that they would have either a baby sister or a baby brother, and their views were analyzed accordingly.

Domestic Life and Career Preferences

When examining the students’ responses, it becomes evident that having a “baby brother” was perceived as both important and desirable. One male student expressed that he would be “very, very” happy to have a brother, while a female student considered the possibility of having a baby brother as someone who could “help with tasks” when he grew up. These perspectives reflect the high societal value attributed to boys and how such values are internalized even at a young age.

It was observed that students gendered toys, clothing, professions, duties, responsibilities, and even emotional reactions. These gender attributions parallel the traditional notions of masculinity and femininity frequently emphasized in the literature. According to students' perspectives, a doll is a toy for girls, while a ball is for boys. In terms of clothing, boys were envisioned in suits and plain-colored outfits, while girls were imagined wearing dresses or even wedding gowns in bright colors.

Regarding duties and responsibilities, female siblings were typically assigned household tasks, whereas male siblings were seen as responsible for outdoor or physically demanding work. The depiction of female siblings through references to "babies," "wedding dresses," and "cooking" illustrates traditional roles that frame women as mothers, wives, and domestic caretakers.

In terms of career preferences, one male student described an ideal job for his brother as one that could "support his family and himself," whereas the preferred job for a sister was described simply as a "proper" one. Professions such as teaching or nursing were often associated with women, while more action- and strength-oriented professions like bus driving or police work were linked to men.

These responses reveal that all students—regardless of gender—held traditional gender stereotypes. The activity-based data shows that traditional gender norms were just as prevalent among girls as they were among boys.

Action Plan 1: Students Develop Awareness of Gender Stereotypes

During the first week, the teacher screened the animated film *"Not in Our Family!"* to raise students' awareness of gender stereotypes. The animation addresses the gender roles imposed on boys and girls by society. After watching the film, students engaged in discussions about gender inequality. Cansu reflected on the situation depicted in the animation by stating: *"They're showing how the family actually treats their children differently."* Kenan explained the different responsibilities assigned to boys and girls: *"It talks about things like housework and outside work—what tasks are expected of boys and what tasks are expected of girls."* Yasemin, recognizing the presence of gender discrimination, commented: *"Even when they say 'we don't treat our children differently,' they are still making distinctions."*

Students' reflections on the animation helped them understand how gender roles and societal stereotypes are reproduced within the family. Drawing from their observations and experiences, students began to question gender inequalities. During the activities, many students shared examples of gender norms they encountered within their families and close circles.

Yasemin, for instance, described the societal saying "Boys don't cry" as follows: *"My uncle once said, 'Does a real man cry?' But he was clearly hurting. I think he should've cried—he needed to let it out."* This remark highlights how expressing

emotions is still seen as a weakness for boys and men, revealing how traditional discourses continue to be perpetuated through social structures.

Aslı noted the gender-based favoritism in her family by saying, “*My grandfather only loves his grandsons; he doesn’t really care about the girls.*” This illustrates how girls may be valued less than boys, reflecting gender discrimination within the family setting.

Cansu shared an example from her grandmother’s house, where the gendered division of labor was evident: “*She would say, ‘Girls, go clean this up!’ But when Yunus’s older brother stood up, she said, ‘Sit down, girls, he’ll do it.’*” Zehra remarked: “*Gender roles are actually shaped by biological sex.*” As shown in App. Figure 1, students began to relate gender roles to their perceptions of the world, indicating the early stages of critical awareness regarding the influence of gender on everyday life.

Inequality Detectives: Identifying Gender Stereotypes at Home and in School

In the following lesson, students were assigned the role of “inequality detectives” and asked to observe and report gender-based inequalities they encountered at school, in their communities, and within their families. The students then shared their observations with the class. Zehra recounted an experience that took place after school: “*A boy in our class lost the ball, and Okay said, ‘Don’t let a girl steal the ball from you!’ That’s when I thought, ‘I just made my first detective observation!’*” Yasemin spoke out against her uncle’s dismissive attitude toward women’s success in sports (See App. Figure 2), telling him: “*Uncle, haven’t you ever seen women playing matches on TV?*” Kenan, on the other hand, reflected on a moment when he had contributed to inequality: “*After our social studies class, I saw Yasemin wearing a black coat. I made a joke because it looked like a ‘girl’s jacket.’*”

These student observations demonstrate that gender inequality is not limited to the household—it also manifests in schools and broader social settings. Moreover, the students have begun to develop a critical perspective on the inequalities they experience around them. Cansu shared an incident from music class: “*Our teacher, Kaan, said, ‘Girls do this better, so the girls should go first.’*” Okay criticized a comment made by his bağlama (traditional Turkish stringed instrument) teacher, who told him: “*You’re a girl; you shouldn’t be playing the saz.*”

Action Plan 2: Questioning Proverbs and Fairy Tales

The second week consisted of a series of classroom activities focused on gender equality. These activities aimed to raise awareness of gender inequalities by analyzing proverbs and fairy tales. Through these sessions, students were allowed to develop different perspectives and critically examine traditional gender roles.

What Are You Saying? Questioning Proverbs and Idioms

The students engaged in a discussion about the proverb their teacher had written on the board: *“A man should know how to earn; a woman should know how to manage.”* Cenk agreed with the saying, commenting, *“I agree — everything should be balanced.”* However, when the teacher asked what they understood by the word *“equality,”* Esra recognized the underlying inequality in the proverb and offered a different perspective by saying, *“No, this isn’t equality.”* Kenan added that women are also capable of earning money, stating, *“Women should also do what they can.”* Barış criticized the proverb by pointing out that *“It reflects a view where women are passive and men are active.”* Most of the students disagreed with the proverb, saying it portrayed women as dependent and passive. To deepen the discussion, the teacher introduced two more traditional sayings:

- *“If you don’t beat your daughter, you’ll end up beating your knees.”*
- *“Let it be a son, even if he’s mad; let the bread be stale, as long as he’s a boy.”*

The teacher then asked the students to reflect on how such sayings affect perceptions of women. Cansu responded by saying, *“If a girl doesn’t study, you’ll regret it,”* and supported the message in the proverb as a kind of advice. However, Esra criticized the underlying bias, saying, *“They trust boys, but not girls.”* Kenan also reflected critically, observing that, *“Whatever boys do, they still gain a good reputation,”* noting the tendency of proverbs to tolerate boys’ mistakes more easily than girls’.

What Could We Say? Redefining Traditional Proverbs

The students began searching for a more egalitarian alternative to the traditional proverb. The teacher encouraged them to find a concept that could include advice not only from men but also from women. As shown in App. Figure 3, the students proposed various alternatives such as *“words of humanity,” “words from the past,” “folk sayings,” “illuminating words,” “powerful words of men and women,” “words of guidance from people,” “valuable words of the world,”* and *“equal words.”* Ultimately, the concept *“Words of Humanity”* was selected as the most popular choice. Through this process of transforming the notion of proverbs, the students developed a more gender-equal perspective.

Our Story: Writing Gender-Equal Fairy Tales

In this activity, students were given the opportunity to write fairy tales that promote gender equality. They worked with classic stories such as *“The Frog Prince,” “The Tenderhearted Prince and the Seven Dwarfs,”* and *“Little Red Riding Hood.”*

The first group rewrote the traditional *“Frog Prince”* tale. The students initially believed that the girl needed to kiss the frog to transform him into a human. However, the teacher suggested an alternative: the girl could ask the frog a riddle to help him

become human. This approach encouraged students to develop a new narrative with greater awareness and creativity.

The second group wrote a fairy tale titled “Two Happy People,” in which they critiqued how Bulut was forced to prepare meals and clean in order for the seven dwarfs to win the princess’s hand without doing their own work. In response, the teacher asked, “*Is cooking and cleaning only women’s work?*” The students remained silent and began to reflect on the question.

The third group rewrote “Little Red Riding Hood” from a gender-equal perspective. Changes included removing violence from the story, omitting the warning from Red Riding Hood’s family not to talk to strangers while bringing cookies to her grandmother, and altering the plot so that the wolf wanted to eat the cookies meant for the grandmother rather than Red Riding Hood herself. At the end of the story, Red Riding Hood and her grandmother share the cookies with the wolf.

Following this fairy tale activity, students expressed interest in revising other classic tales. For instance, they wished to make changes to the Cinderella story, aiming to present it in a more gender-equal form.

I Can’t Believe What I’m Hearing

The students shared proverbs, idioms, and traditional sayings related to gender roles that they had heard from their families and communities (See App. Figure 4). For example, attention was drawn to how expressions like “*A house without a woman is like a cage without a bird*” contribute to gender inequality. Kenan expressed the need to value women more by saying, “*There is a mother’s path, but no father’s path.*” Such examples, guided by the teacher, highlighted the importance of using gender-equitable language.

The students identified 27 proverbs related to women and men. Some examples included:

“A house without a woman is like a cage without a bird,” “A man should be brave, a woman should be firm,” “Some women build a home, others tear it down,” “Some women make a meal out of barley flour, others ruin fine wheat flour,” and “Where the father, husband, or teacher strikes, a rose will grow.”

They also found 8 idioms involving gender, such as: “*To be married off,*” “*To be a man of one’s word,*” “*To take a girl (in marriage),*” and “*To find a husband.*” Additionally, they collected two traditional rhyming folk verses (*manis*) focused on gender. One example of gender inequality is as follows:

“A man is the pillar of the home. A woman is its angel. A house can’t do without an angel. Nor can a man be without a home.”

Through these activities, students learned to question the messages conveyed in proverbs, idioms, tales, and folk verses, and to recognize gender-biased narratives. The process allowed students not only to gain a theoretical understanding of gender

equality but also to begin developing a more practical, equality-oriented perspective. Notably, each student was able to express their own viewpoint, gaining a deeper understanding of gender inequality throughout the process.

Action Plan 3: Gender Barriers to Accessing Education

The goal of the third week was to explore the reasons why girls are disadvantaged compared to boys in terms of school enrollment. According to 2021 data from the UNESCO Institute for Statistics, the number of girls aged 6–18 who are out of school globally is 118.5 million, while in Türkiye, the number is 289,502. During class discussions, students were encouraged to identify the social and economic factors contributing to barriers in education.

Based on these statistics, students were asked about the obstacles girls face in accessing education. Melisa noted, “They don’t send girls to school so they can do housework,” while Eda added, “Exactly, they are kept home to help their mothers.” Yasemin and Cansu also highlighted financial difficulties and safety concerns as significant barriers. The students often referred to personal experiences within their close social circles, which revealed how such issues persist across generations:

- Esra: *“Teacher, my grandmother was actually going to go to school, but her father didn’t allow her. She only studied until the second grade. That’s why she can’t read.”*
- Melisa: *“My grandfather didn’t let my mom go to school either. She only went up to fifth grade. My mom and my aunt would take turns—two or three days my mom, two or three days my aunt. The rest of the time, they had to go work in the fields.”*
- Yasemin: *“Teacher, my grandfather didn’t let my mom continue school. He took her out during primary school. My mom still says, ‘If only he had let me go, I might’ve had a chance.’ But he let my uncle go up to high school.”*

These student reflections indicate that girls’ lack of access to education is still perpetuated by gender-biased attitudes within families and by economic pressures. Students demonstrated a growing awareness of how gender roles and socio-economic factors act as barriers to girls’ education. In this respect, their reflective evaluations aligned well with the objectives of the action plan.

Hatice Is Going to School⁴: What the Puppet Taught Us

The teacher brought a puppet named Hatice into the classroom to encourage students to reflect on the challenges girls face in accessing education. As Hatice shared her story, she said, “My father didn’t allow my older sisters to go to school, so we

⁴ Hatice’s story is adapted from a film prepared by Maltepe University for the International Day of the Girl Child, aimed at raising awareness about the importance of girls’ education. <https://www.youtube.com/watch?v=91BMuW1mkSk>

couldn't attend either." This prompted students to critically examine how the traditional, gender-based attitudes of Hatice's family hindered the daughters' right to education.

When Hatice asked, "My sisters faced many difficulties because they didn't receive an education. What kinds of challenges do you think they experienced?", students identified issues such as "difficulty finding a job, financial hardship, and restricted freedom." Notably, Cansu remarked, "*If she earns her own money, she will be independent in old age,*" while Yasemin said, "*If I get an education, I'll make sure my children do too.*" These reflections revealed the students' growing awareness that education is not only vital for individual empowerment but also a powerful tool for creating broader social change.

Getting to Know Malala Yousafzai

Malala Yousafzai's life and struggle were used as the basis for an activity designed to encourage students to reflect more deeply on gender equality. While presenting Malala's story, the teacher made use of the 2015 documentary *He Named Me Malala* and shared twelve selected short clips from the film with students throughout the lesson to support the narrative. Writing the quote "One child, one teacher, one book, and one pen can change the world" on the board, the teacher provided students with the opportunity to watch excerpts from the documentary as they learned about Malala's life. The students were inspired by Malala's courage and, in letters addressed to her as if she were the Minister of National Education, they wrote statements such as "You are very strong and confident." Zehra's letter serves as a call to the Ministry of National Education to support the schooling of girls (See App. Figure 5).

An Interview Project: Who Was Denied Access to Education?

Students also undertook the task of interviewing women from their communities who had been deprived of their right to education. Many of the women interviewed reported that they were denied this right due to patriarchal values. Statements such as "My father didn't allow it—do girls even go to school?" revealed the influence of societal structures on access to education. Yasemin's interview illustrates how women without education struggled to achieve economic independence and faced significant challenges in their lives (See App. Figure 6). One woman remarked, "If I had gone to school, my life would have been different." This helped students realize how critical the right to education is for societal transformation.

Eda stated, "*Girls must go to school and stand on their own feet,*" while Aslı pointed out the practical consequences of a lack of education by saying, "*There are numbers saved on my grandmother's phone. When she tries to call my aunt, she sometimes dials the wrong person.*" This process enabled students to develop a deeper awareness of gender equality and the power of education. With phrases like "*Educated girls, brighter futures,*" they embraced both the individual empowerment and societal transformation that education can bring.

Action Plan 4: Gender Inequality in Professions

The fourth week consisted of three class sessions aimed at encouraging students to examine professions through the lens of gender equality. The objective was to help students adopt a gender-sensitive perspective toward various occupations and to raise their awareness of the discrimination women face in the workplace.

Poster Activity: Challenging Gender Stereotypes

This activity was adapted from the “Headlines for Images” activity in the Council of Europe’s *COMPASS: A Manual on Human Rights Education with Young People*. In this version, students were asked to design posters by creating their own titles.

Using examples from various professions (such as footballer Alexia Putellas, F-16 pilot Berna Şen, physicist Canan Dağdeviren, etc.), the aim was to encourage students to question gender stereotypes. They created posters with original titles related to the professions presented. For instance, titles like “*Long Live Life-Giver Canan*” highlighted the idea that professions should not be defined by gender.

At the end of the activity, students attempted to articulate more gender-sensitive career choices. As seen in App. Figure 7, each group worked with the information provided to them and generated creative titles for each figure. For example:

- “*The Inspiring Light*” for footballer Alexia Putellas
- “*The Determined F-16 Pilot*” for Berna Şen
- “*Long Live Life-Giver Canan*” for physicist Canan Dağdeviren
- “*The First in Turkey*” for nurse Murat Bektaş
- “*The First Brave Male Preschool Teacher*” for Serdar Öner
- “*The Tenacious Saz Maker*” for Senem Arın

These titles demonstrated that students were actively questioning gender-based assumptions and expressing their creativity throughout the process.

Let’s Act It Out: Raising Awareness Through Structured Drama

Two days before the lesson, the teacher divided the students into groups of four and distributed a character list along with a short scenario to each group. The scenarios contained gender stereotypes related to professions. Students were informed that they could be flexible in how they staged the scenario. In addition, each group was asked to create a slogan to accompany their dramatization and to use it during the performance.

Students dramatized gender-related stereotypes.

- The first group portrayed *Deniz*, a girl who wants to become a firefighter, and her family’s opposition. Their slogan was: “Everyone is equal; no one can assign roles to others.”

- The second group showed *Yüksek*, a girl aspiring to be a welder, facing her family's disapproval. Their slogan: "Nothing is impossible if you truly want it."
- The third group acted out the story of a boy who dreams of becoming a chef but encounters resistance from his mother. Their slogan: "No dreams should be limited."
- The fourth group presented *Gülây*, a female car mechanic, and her struggle against sexist attitudes from customers. Their slogan: "Say no to discrimination!"

Through these performances, students reflected on the message that professions are not tied to gender and deepened their understanding of gender equality.

Give Me My Due: Equal Pay Awareness

The teacher, acting as the "employer," assigned eight different tasks to students, ensuring that both boys and girls completed equal work, but received different pay. After completing their tasks, boys were rewarded with higher wages, while girls received lower wages.

Ceyda asked, "*Why did they give me only fifty liras even though we did the same job?*", drawing attention to the injustice. Cansu added, "*The boys did less work and dumped all the burden on us.*" Zehra questioned, "*Could it be because this is seen as girls' work?*", critically examining how gender roles impact labor.

This activity demonstrated gender inequality in the working world. Students felt a deep sense of injustice when they were paid differently for the same work. While the girls defined the lower pay as "discrimination," boys tended to normalize it, seeing it as merely a "money issue." Semih commented, "It's like I seemed to do more work," tacitly accepting the inequality.

The teacher used this moment to build awareness, highlighting that gender inequality is not only limited to wages but is also prevalent in hiring, promotions, and career advancement. The incident revealed how gender bias infiltrates the labor force and how individuals internalize such inequalities. Girls perceived lower wages despite equal effort as unfair, whereas boys tried to normalize the situation. This reflects how deeply rooted gender stereotypes and discrimination can shape the thinking of young individuals.

Action Plan 5: Violence Against Women in Media and Language

The fifth week featured a series of activities designed to explore the influence of media on gender-based violence and to raise awareness about gender inequality. Students were informed about how media coverage can reproduce violence against women and were taught how to identify different forms of such violence.

During this activity, materials developed by Geriş (2022) for raising awareness of gender inequality in social studies lessons were used with permission. The resource titled *Violence Against Women – Media Reflections* includes:

- Three examples of media coverage presenting incidents of violence against women in different ways,
- Analytical tables for reviewing each news item,
- A set of comparison questions under the title *Let's Compare*,
- And a Self-Assessment Form. Students are examining the sample news reports.

Analysis of student responses revealed that, when evaluating the cases presented in the three formats, students tended not to consider criteria such as the headline, images used, information about the individuals involved, or the language and content of the article. Instead, they focused more on whether the perpetrator was arrested and imprisoned, and whether authorities fulfilled their responsibilities in response to the incident.

- For the item “I realized that the same issue can be reflected differently in the media”, 10 out of 17 students responded “Yes,” and 5 responded “Partially.”
- For the item “By accessing different versions of the same news story, I can interpret the event more accurately,” 8 students answered “Yes,” and 7 answered “Partially.”
- For the item “I observed examples of how women’s rights can be violated in the media,” 7 students responded “Yes,” and another 7 said “Partially.”
- For the item “I can read news about violence against women in a more objective way,” 9 students answered “Yes,” while 4 answered “Partially.”

The outcomes of both activities indicate that students have begun to develop an awareness of women’s rights and news related to violence against women in the media. However, this awareness has not yet fully translated into the ability to critically analyze media content.

Throughout the lesson, the teacher-researcher employed a question-and-answer approach, asking students to verbally share their responses to specific items (3, 4, 8, and 9) from the analysis tables they had prepared, as well as their answers to the questions in the “Let’s Compare” activity. According to student feedback, it was understood that some incidents of violence against women—especially those not containing explicit language—went unnoticed by them. In response, the teacher facilitated a comparative analysis of three different news presentations with the students and provided explanations on how news is framed across different media platforms.

Through this process, students not only improved their media literacy skills but also gained insight into how the media can reproduce violence against women as a reflection of broader societal inequalities.

What Do My Words Convey? Implicit and Explicit Messages

At the beginning of the lesson, students were given worksheets titled *"What's in My Words?"* and the instructions were clearly explained. In the activity, students were asked to evaluate whether the given sentences involved violence against women. They were instructed to check the "Yes" box if they believed the sentence contained violence, and the "No" box if they believed it did not. The sentences included examples of economic, psychological/verbal, and physical violence. This activity was designed to assess students' perceptions of violence and to introduce the different types of violence.

After the activity was completed, the teacher reviewed each sentence individually and facilitated a class discussion. It was found that 6 out of the 13 students in the classroom marked "Yes" for all of the given sentences, identifying them as acts of violence. However, 4 students did not consider the sentence *"I won't allow you to work"* as an example of violence against women. When the teacher asked for the reasoning behind this view, one student, Cenk, responded, *"Maybe he was just jealous of his wife."* This response reminded the teacher once again of the importance of the activity. Subsequently, the teacher delivered a presentation to clarify the concept of economic violence and to address the students' misconceptions.

Two students did not perceive the sentence *"You should at least be good at something"* as a form of violence against women. When the teacher asked, *"What type of violence might this sentence represent?"* Melisa responded with *"Verbal violence."* Following this, the teacher provided a detailed explanation of psychological/verbal violence. The presentation continued with a discussion on physical violence, including relevant examples. It can be concluded that while students had greater awareness of physical violence, their understanding of economic and verbal forms of violence was comparatively limited.

At the end of the lesson, information was provided about the institutions and support channels available for individuals who have been subjected to violence. Additionally, a mobile application that can be used in cases of violence was introduced. During this discussion, Zehra interjected by mentioning "KADES." When the teacher asked how she had learned about it, Zehra responded, "From television." The teacher then proceeded to provide detailed information about the Women Support Application (KADES).

Following this information session, Melisa asked, *"Why isn't there a support app for men? What if a woman beats a man?"* Yasemin added, *"What if someone presses it by accident? How can it be corrected?"* The teacher responded to both questions with clear explanations.

Finally, in reference to a recent incident of violence against a woman in their village previously mentioned by Esra, Okay commented, *"If the woman in our village had known about this app, she could have used it."* The activity concluded effectively

in terms of enhancing students' understanding of violence and increasing their awareness of different types of violence.

Acting Against Gender-Based Violence: Proposing Effective Solutions

At the beginning of the lesson, information was provided about the station technique to be used in the activity, and a brief brainstorming session was conducted beforehand. Students were asked to develop solution proposals to address the issue of violence against women, and they were given five minutes to do so. During the brainstorming process, the solutions developed under the guidance of the teacher were grouped under appropriate headings.

- Group One stated that they titled their informative text "Say No to Violence". Their text discussed KADES, an application that can be used in the fight against violence toward women. The following statements were also included:
"Recently, Marriage License Courses have been launched. Thanks to these, individuals who are ready for marriage will be raised in society. Violence against women will be eliminated. Perpetrators of violence against women will be sentenced to life imprisonment. Women around the world will be freed from violence, and life will be happier for women."
- Group Two wrote a poem on violence against women, which was read aloud in class by the group representative. The poem was highly appreciated by both the teacher and the students. (See App. Figure 8).
- Group Three reported that they had come up with 23 slogans during the activity. However, the teacher found 17 of these appropriate, providing explanations for the others. The accepted slogans included:
 - Say No to Violence Against Women!
 - Stop Violence Against Women!
 - Women and Men Are Equal. Say No to Violence!
 - Don't Stay Silent in the Face of Violence!
 - Say No to All Forms of Violence!
 - Don't Be Afraid of Threats!

This activity contributed significantly to raising students' awareness about violence against women and helped them better understand their social roles in combating such violence.

Action Plan 6: Promoting the Use of Gender-Sensitive Language

The sixth week consists of three lesson sessions. The objective of the lessons is defined as "to recognize the use of gender-sensitive language and to develop solution proposals for gender inequalities."

Know, Find, Win: Solving a Gender-Sensitive Puzzle

The "Know, Find, and Win" activity was designed following students' questions in the fourth week practices regarding why the term "woman" should be used instead

of “*lady*,” and their reflections in their journals. The activity aims to raise awareness about the use of gender-sensitive language.

On the left side of the worksheet, students were asked to place eleven words in the appropriate blanks. After completing this part, they were instructed to find the same eleven words in a word search puzzle. The first three students to complete the worksheet received surprise gifts from the teacher. Yasemin finished first, followed by Kenan and Esra. All other students were also expected to complete the worksheet.

At the end of the activity, the importance of using gender-sensitive language through the eleven words was discussed with the students. Emphasis was placed on avoiding exclusive or stereotypical expressions and instead, using inclusive and equality-oriented language.

Paving the Way to Equality: The Case of Sun Street

The activity “The Road to the Land of Equality,” included in *COMPASS – A Manual on Human Rights Education with Young People*, published by the Council of Europe, was adapted under the title *Equalizing Sun Street*. To implement the activity, the teacher wrote a story titled *Tekir and the Residents of Sun Street*. The story centers on the neighborhood cat, Tekir, and the daily lives of the residents, which contain examples of gender inequality. Initially, the story was distributed to students, who were asked to follow along as the teacher read it aloud. The teacher thanked the students for their enthusiastic applause and expressions of appreciation after the reading. Afterward, the students were divided into five groups. Each group was asked to design a new map of Sun Street, eliminating the inequalities presented in the story and promoting a more equitable environment. The teacher had prepared all the necessary materials in advance. Each group selected cardboard and the materials they needed, then worked for 45 minutes on their design. Once all groups had completed their maps, each group took turns presenting how they addressed and resolved the inequalities depicted in Sun Street, using their designs as a reference.

The first group stated that they renamed Sun Street as *Justice Street* (See App. Figure 9). In resolving the inequalities, it was observed that the group utilized social learning, such as observation and modeling. For instance, Hasan Bey, who used to burden his wife Şenay entirely with household chores, changed his behavior after observing a neighbor who shared these duties with his wife. Similarly, a family that previously did not allow their daughter Feride to attend school revised their stance after being inspired by neighbors who supported their daughters’ education despite various challenges. In the redesigned *Justice Street* created by the students, elder family members play roles not in reinforcing inequalities but in resolving them. Furthermore, there is no occupational gender discrimination in the redesigned street, as men and women from various professions serve as role models for the residents. Household duties and responsibilities are shared equally among all family members. Schools offer courses on gender equality, and social inequalities observed in the community are addressed through solidarity. No one judges others.

When the second group began their presentation, the school located at the center of the map drew the teacher's attention. The students had established a school named the School of Color and Equality at the heart of the street. The group explained that this school would serve to raise gender awareness among the neighborhood residents. Through this institution, families would learn to avoid inequality in colors, toys, and responsibilities. Men who opposed their wives working and fathers unwilling to educate their daughters would attend equality training provided by the school. The curriculum would also cover how to respond to violence and where to seek help. In the story, the issue of a father imposing stereotypical career choices on his child was resolved through the intervention and persuasion of the teacher. It was observed that in the street designed by the second group, a significant level of responsibility was attributed to education and educators.

The third group had difficulty concluding the activity. Nevertheless, during their presentation, the students stated that the inequalities in Güneş Street were resolved through communication and legal regulations. They proposed a hypothetical law mandating a role reversal: men who did not allow their wives to work would have to take on household responsibilities for one week while their wives went to work. The students expressed that, as a result of this law, the spouses would change their attitudes.

Like the third group, the fourth group also had difficulty concluding the activity. However, the street they designed incorporated egalitarian values. They imagined a family in which each member is responsible for kitchen duties, and household chores are shared equally. Moreover, in this family, men do not interfere with women's participation in the workforce.

The fifth group, like the second group, emphasized the role of education in addressing inequalities (See App. Figure 10). They stated that with gender equality courses provided at school, the residents of Güneş Street would become more conscious. Families would come to understand that colors and toys do not have genders. Parents would be free to choose any profession, and Feride would complete her education and enter the workforce. Legal reforms would also be implemented to ensure that those who commit violence against women would not go unpunished.

After all group presentations were completed, the students were thanked and reminded to write in their journals. The teacher concluded with a brief speech summarizing the activities and learning outcomes of the six-week program.

Reflective Assessments in Student Journals

From the first week onward, an examination of student journals reveals that most students were satisfied with the activities conducted. For example, Esra emphasized the importance of these activities, stating that she "*wished she had learned this information earlier.*" Cenk expressed that he found the activities educational, while Cansu noted that she realized the discriminatory behaviors within her family and appreciated the activities because she had no prior knowledge about the topic. Gizem

expressed happiness that male students were learning about equality, and Yasemin found the inequalities identified by her peers and teacher to be “*interesting*.” Although a few students mentioned that they did not enjoy the activities, their remarks reflect a discomfort with discrimination and inequality. Moreover, students offered suggestions regarding the activities and lessons. Zehra proposed re-enacting the videos they watched in class. Aslı wanted future lessons to address stereotypes like “*girls can’t drive or be soldiers*.” Gizem suggested questioning ideas such as “*Why can boys go to school but not girls?*” and Zehra expressed a desire to learn more about women’s rights.

It is evident that students reflected on gender inequalities in their journals (See App. Figure 11). Yasemin, who used to only notice “*very large inequalities*,” now says she can recognize “*even very small inequalities*.” Classroom discussions indicate that students were able to identify their teachers as contributors to the reproduction of gender roles. Some student comments regarding their teachers’ approaches, expressed during a classroom activity, are shown in App. Figure 12. In response to the journal prompt “What else would you like to learn?”,

- Cansu wrote: “*I would like to learn whether there is gender discrimination in fairy tales or stories.*”
- Esra responded: “*I would like others to learn the things I’ve learned, and for them to become informed and act accordingly.*”

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the study conducted to develop gender awareness in the social studies course, it was observed that students did not possess direct knowledge about gender issues. However, they encountered gender-related practices through various social layers such as family, environment, peers, and school. Before the implementation, students’ perceptions of gender were generally based on traditional gender stereotypes. These stereotypical views were also reflected during the action research process, with students occasionally displaying attitudes that supported gender inequality. It was observed that although traditional gender norms were present in almost all students, female students tended to adopt these norms less than male students. Additionally, students with higher academic achievement appeared to demonstrate a more sensitive approach toward gender equality. These findings are consistent with previous studies that explored gender perceptions and opinions among students at different educational levels (Acar-Erdol et al., 2019; Aslan, 2015; Brinkman, 2009; Doğan-Yaylak, 2023; Esen, 2013; Gülçiçek & Tantekin-Erden, 2024; Gürcan, 2023; Ölmez, 2023; Yeşil & Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). Moreover, when compared to the results of other action research conducted at primary and middle school levels, the findings of the present study are consistent in showing that student perceptions and opinions about gender significantly changed by the end of the process (Ölmez, 2023; Seçgin & Kurnaz, 2015; Yeşil & Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021).

Interventions aimed at developing gender equality have successfully shifted students' traditional gender stereotypes in favor of gender equality (Esen, 2013; Gülçiçek & Tantekin-Erden, 2024; Ölmez, 2023; Tantekin-Erden, 2009; Yeşil & Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). In this respect, the results of the current study are consistent with previous findings. However, studies conducted at different educational levels and with varying participant groups have produced only partial outcomes, and in some cases, no significant impact has been observed (Gunnarsson, 2019; 2017; Guthridge et al., 2022). One major reason for this is that micro-level interventions are often undermined by deeply embedded gender stereotypes operating at the meso and macro levels of culture. Therefore, the positive outcomes observed in the present awareness-based study need to be reinforced by the attitudes and behaviors of in-school stakeholders to enhance their impact. Despite this need, as observed in the study, the continuation of gender stereotypes by other teachers within the school did not go unnoticed by the students. They were able to recognize how their teachers reproduced gender roles by observing their behavior in daily school life. For instance, when some teachers described female students as neat, polite, and academically successful, while portraying male students as messy, lacking discipline, and more competent in physically demanding tasks, students identified these distinctions through the teachers' actions. This finding reveals that students learn not only academic knowledge from their teachers but also social norms and gender-related attitudes. The work of Sadker and Sadker (1994) similarly showed that female students are not indifferent to teachers' sexist remarks. Shmurak et al. (1994) also demonstrated how students are able to observe gender power relations within schools. In their study conducted in ten middle schools in the state of Connecticut, USA, they categorized sexist practices observed in schools, such as gender reinforcement (e.g., telling girls to behave politely, assigning boys physical tasks) and active discrimination (e.g., underestimating the capabilities of both girls and boys), which were also recognized by students in the present research setting. As Apple (2022) emphasizes, educators who are unaware of social inequalities cannot fulfill their responsibility to educate not only their students but also themselves. Students' ability to gain knowledge and awareness about gender equality is directly tied to how conscious and sensitive their teachers are on the matter. Failing to acknowledge societal inequalities in education can narrow not only students' gender perceptions but also their broader understanding of identity and values.

In the study, it was observed that female students actively participated in the activities and developed a higher level of awareness compared to male students. Although male students acknowledged that gender inequality is wrong, they occasionally maintained attitudes that reinforced such inequalities. This resistance may stem from the deeply rooted nature of gender practices that have been embedded in society over many years (Esen, 2013). Brinkman et al. (2011) emphasize that initiatives aimed at reducing gender inequality may be perceived by males as a threat to their sense of entitlement and their traditionally dominant social position.

The empowering effect of the study appeared to be stronger for female students, possibly because it was conducted by a female teacher. This may have contributed to girls feeling more empowered and encouraged to question gender inequalities. As observed by Simon et al. (2008), female students are generally more capable of developing empathy regarding issues of gender inequality. Therefore, the opportunity for girls to engage in gender discussions under the guidance of a female teacher may have amplified this impact. Findings indicating that female students developed a greater level of awareness are consistent with the study by Seçgin and Kurnaz (2012). In their research, girls showed significantly higher levels of gender-related attitudes in both pre- and post-tests compared to boys. Arku (2007) highlights that men in families living in agricultural areas for extended periods tend to internalize traditional gender roles more deeply. This suggests that the lack of interest shown by male students in gender-related topics may be due to the perception that such issues concern only girls. Nonetheless, it may be beneficial for future research to explore the nature of male students' engagement with school, as well as how the quality of girls' relationship with school influences their academic achievement.

This study is significant in demonstrating that it is possible to cultivate a critical perspective on gender inequality within the context of a social studies course. For the first time, students had the opportunity to question gender norms and came to realize that even their teachers could engage in gender-biased discourse and behaviors. Students also expressed the need for teachers to receive training on gender issues.

Ultimately, teachers' sensitivity to gender equality plays a crucial role in enabling students to question gender stereotypes, distance themselves from such biases, and enrich their sense of self. When students observe that their teachers possess this awareness, it not only helps them recognize gender inequality but also equips them with the skills to cope with and challenge these inequalities.

Suggestions

In future action research studies, it would be beneficial to include specific strategies aimed at encouraging more active participation of male students in the implementation process. Designing case studies and activities that address gender-based issues faced by male students could enhance engagement in this regard. Moreover, as highlighted in the conclusion, the teacher's role and approach throughout the process can help mitigate the perception that the study is solely focused on female students, thereby enhancing the inclusivity of the initiative.

In terms of the social studies curriculum, as can be seen in the 2024 Social Studies Curriculum Draft (SBDÖP) of the Maarif Model, there is no direct learning outcome that addresses gender-related issues. Therefore, it would be appropriate to include learning outcomes that emphasize social justice and gender equality in the curriculum. When looking at the 2018 Social Studies Curriculum, at least one explicit learning outcome (SB.6.6.6.) addressing this issue was included.



Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı Geliştirme Bir Eylem Araştırması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	06.02.2025	10.07.2025	16.08.2025

Kübra Nur Çakar ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Serdar Malkoç ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Sosyal bilgilerin en bilinen amacı demokratik bir toplumun üyesi etkin ve katılımcı yurttaşlar yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda toplumsal sorunları merkeze alarak eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmeye çalışır. Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyete yer verilmesiyle demokratik yurttaşlığın temelini oluşturan sosyal eşitlik ve adaletin toplumsal düzeyde gerçekleştirilmesine katkı sağlanabilir. Bu çalışma 7. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerde toplumsal cinsiyet farkındalığı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çalışma, araştırmacının sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı Konya'nın bir ilçesinde yer alan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışma grubu 7. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenciden (10 kız, 8 oğlan) oluşmaktadır. Uygulama 6 hafta boyunca 3 ders saati (40+40+40 dakika) olacak şekilde öncesinde hazırlanan eylem planı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada görüşme, gözlem, öğrenci günlükleri/ürünleri ve odak grup görüşmesi gibi nitel araçlardan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik analizden yararlanılmıştır. Çalışma bulguları öğrencilerin toplumsal cinsiyet farkındalığı konusunda gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin oğlan öğrencilerden; akademik başarıları yüksek öğrencilerin akademik başarıları düşük öğrencilerden daha fazla farkındalık kazandığı gözlenmiştir. Diğer yandan çalışmanın öğretmen eğitimi açısından da önemli çıktıları vardır. Öğrencilerin, görüşme ve yansıtıcı notlarında görüldüğü gibi diğer derslerde toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifi olmadığını fark etmeleri önemli bir sonuçtur. Bu bulgu öğretmenlerin eğitimdeki etkin rolünü vurgularken, öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet eğitiminin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, ortaokul öğrencileri, toplumsal cinsiyet eğitimi, toplumsal cinsiyet farkındalığı.

¹Bu araştırma Dr. Öğretim Üyesi Serdar Malkoç danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2024 yılında tamamlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı Geliştirme Bir Eylem Araştırması" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya/Türkiye, E-posta: kbra08nur@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3932-3746>, <https://ror.org/00jga9g46>

³Sorumlu Yazar: Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye, E-posta: smalkoc@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4169-1082>, <https://ror.org/01wntqw50>

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyet farklılıklarına dayandırılarak meşrulaştırılan ve toplumsal normlar çerçevesinde her şeyi kadınsı ve erkeksi olarak sınıflandıran bir kavramdır. Üreme işlevlerindeki farklılık, toplumsal etkileşim yoluyla neredeyse tüm faaliyetlere atfedilmekte (Connell, 2022) ve bireyler, herhangi bir eylemi kadın ya da erkek olarak gerçekleştirmekle yükümlü tutulmaktadır (West ve Zimmerman, 2020). Bu sınıflandırma, bireylerden kadınsı ve erkeksi olarak belirlenen davranış kalıplarına uymalarını bekleyerek meşruluk kazanır ve böylece toplumsal eşitsizlikleri üretir (Esen, 2013). Çünkü toplumda hangi faaliyetlerin kadınlara veya erkeklere uygun olduğu, bu iki grubun hangi haklara, kaynaklara ve güce sahip olabileceği yönündeki beklentiler (Ecevit, 2020), bir cinsiyetin diğerine kıyasla ayrıcalıklı ve üstün bir statü kazanmasına neden olarak asimetrik durumlar yaratmaktadır (Çapcıoğlu ve Çetin, 2020).

Eşitsizliğin inşa edildiği ve yeniden üretildiği alanlara toplumsal cinsiyet merceğiyle (Ecevit, 2020) bakmak yaşadığımız toplumda var olan eşitsizlikleri daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistem kuramında bireyin çevresini oluşturan katmanları (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem) tanımlayarak her bir katmanın erken dönemden itibaren çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklamıştır (Doğan ve AYTEKİN, 2021). Buna göre toplumsal cinsiyet rolleri, mikrosistem içinde ilk toplumsallaşma yeri olan ailede öğrenilmeye başlanır (Akgül-Gök, 2013). Arslantaş (2020) çocuğa rol yüklemelerinin “cinsiyeti nedir, sağlıklı olsun ha kız ha erkek olmuş hiç fark etmez” gibi söylemlerle başladığını söyler. Sonrasında ise kız ve oğlan çocukları için kıyafetler, oyuncaklar, hitap şekilleri, evde/dışarıda beklenen görev ve sorumluluklar, sergilenmesi istenen tutum ve davranışlar farklılaşarak devam eder. Bu farklı beklentiler hem kız hem oğlan çocuğu için güç bir durum oluştursa da güçlüğün altında en çok kız çocuklarının ezildiği görülmektedir. Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması (2022) erkek ve kadının ev içi paylaşımında erkeklerin ev işine katkısının (çamaşır ve bulaşık yıkamak, yemek yapmak, evi toplamak, temizlik yapmak) %20’yi bulmadığını söylemektedir. Eğitim düzeyi arttıkça ev işine katkı oranları artış gösterse de bu kayda değer bir artış değildir. Erkeklerin kendilerine yüklenen roller gereği daha çok evin dış dünyaya ile alakalı işlerini (ev için alışveriş yapmak, evdeki tamirat ve bakım işleri) yaptığı görülmektedir. Kadın ve erkeğin aile içinde simetrik duruşa sahip olmaması, kadınlar aleyhine demokratik olmayan ve eşitsizliklerle dolu bir yaşamın sürmesine neden olmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri aileden sonra mikrosistemin bir parçası olan okullar aracılığıyla sürdürülür yada kesintiye uğratılabilir. Araştırmalar, okulların toplumsal eşitsizliklerini gidermediğini; aksine, toplumsal cinsiyet rollerini, kalıplaşmış yargıları ve cinsiyetler arası eşitsizliği –bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde– yeniden üretirken normalleştirdiğini göstermektedir (Kafalı, 2020). Çünkü okulların ve eğitsel uygulamaların içerikleri hem örtük müfredat hem de açık iletilerle çocukları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltecek soğuk iklime sahiptir (Esen, 2015). Kızların derse katılımını ve yorumlarını önemsememek (Hall ve Sandler, 1982) kızlarla daha az göz kontağı kurmak, erkek öğrencilere daha fazla

dikkat yöneltmek, kız öğrencilerin ve kadınların başarılarından çok görünüşlerini önemsemek, evlilik ve ebeveyn statülerini kadınlar ve erkekler için farklı değerlendirmek, kadınların başarılarını yetenekten farklı nedenlere yüklemek soğuk iklimin tipik göstergeleri arasındadır (Tan, 2007). Sayılan ve Özkazanç'ın (2009) bir devlet lisesinde yürüttüğü derin saha çalışması, öğretmenler ve yöneticilerin cinsiyetçi yaklaşım ve tutumlarının erkek yanlısı olduğunu ortaya koymasını bakımından önemlidir. Çalışmaya göre oğlanların kural dışı davranışları “kanları deli akıyor, kendine bir kimlik arıyor” şeklinde hoş görülürken bu durum kızlar için geçerli olduğunda kimlik arayışları yok sayılmakta ve gelenek ile terbiye edilmeye çalışılmaktadır.

Farklı araştırmalar öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim süreçlerinde toplumsal cinsiyet duyarlılığı ders ve seminerleri almadıkları durumlarda toplumsal cinsiyet körü olduklarını ortaya koymaktadır. Aslan (2015) 510 öğretmen adayının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlar üzerinden toplumsal cinsiyet algılarını çözümleyerek öğretmen adaylarının ataerkil yapıyı destekleyen, toplumsal cinsiyet ön yargılarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şenyüksel'in (2019) görüşme yaptığı öğretmenler daha önce toplumsal cinsiyetle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca söz konusu araştırmalarda, öğretmenlerin akademik ve sosyal beceriler açısından öğrencilere yönelik değerlendirmeleri ve beklentileri, öğrencilere yükledikleri özellikler, kullandıkları dil, oyunlara bakış açıları bakımından cinsiyetçi olduğu yönündedir.

Ekzostem içinde yer alan öğretim programı ve ders kitapları da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin üretiminde rol oynamaktadır. Okul öncesinden ortaokula kadar birçok dersin öğretim programında toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen kazanımlar yok denecek kadar azdır (Kafa, 2021; Tuncer ve Gezen-Şen, 2018). Ders kitaplarında hâlâ cinsiyet rolleri ve kalıpları sürdürülmektedir (Cankurtaran ve Kelebek-Küçükaslan, 2021; Gümüšoğlu, 2016). Ortaokul Müzik (Yaşar, 2022), Sosyal Bilgiler (Aşçı, 2020; Esen, 2007), Türkçe (Saydam, 2019), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Davarcı, 2021) ders kitaplarında cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesine sebep olabilecek ifade ve unsurların varlığı tespit edilmiştir.

Makrosistem içerisinde yer alan medyanın toplumsal cinsiyet rollerinin nesillere aktarılması ve yeniden üretilmesinde, bireylere benimsetilmesinde önemli rol oynadığını (Soydan ve Küçükşen, 2022) göstermektedir. Geleneksel (televizyon, gazete, dergi, sinema) ve yeni medya (internet, sosyal medya, dijital oyunlar) kadına ve erkeğe nasıl kadın ve erkek olması gerektiğine ilişkin rol modellerini sunmaktadır (Pira ve Elgün, 2004). Özellikle kadına yönelik şiddetin her geçen gün ölümle sonuçlandığı ülkemizde, kadına şiddet haberlerinin kamuoyuna sunulmuş şekilleri son derece vahimdir. Haberlerde eril şiddet gerekçelendirilerek kadın kurbanlaştırılmakta ve böylece şiddet meşrulaştırılmaktadır. Bu durum kadının toplumdan dışlanmasıyla sonuçlanarak toplum içerisinde kadına bakışın ve ayrımcılığın pekiştirilmesine ve sürdürülmesine zemin hazırlamaktadır (Erkaya Arslan, 2022). Benzer şekilde dilin;

atasözleri, deyimler, masallar gibi sözlü/yazılı edebi ürünlerde cinsiyetçiliğin ve kalıp yargıların var olması toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olmaktadır. (Sezer, 2010).

Farklı kademelerdeki öğrenci gruplarıyla yürütülen toplumsal cinsiyet eşitliği geliştirme müdahaleleri, toplumsal cinsiyet eğitiminin eşitlikçi algı ve tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2019; Crocco, 2008; Guthridge ve diğ., 2022; Tantekin-Erden, 2009; Yeşil ve Karaboğa, 2020). Esen (2013) hizmet içi öğretmen eğitiminde bir lisans dersinin içeriğini toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi ve duyarlılık kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Acar-Erdol ve Gözütok (2019) lisans öğrencileriyle yürüttükleri toplumsal cinsiyet eşitliği program çalışması, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyetçi dil fark etmelerinde, davranış ve tutumlarında etkili sonuçlar ortaya koymuştur. Uzun ve diğ. (2017) yetişkin bireylere verilen toplumsal cinsiyet eğitiminin, katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir artış sağladığı görülmüştür. Türk ve diğ., (2023) çalışmalarında toplumsal cinsiyet eğitimi almış kişilerin toplumsal cinsiyet algılarının olumlu, şiddet eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yolcu (2021) dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini süreç içerisinde fark ettiklerini, farkındalık eğitiminin etkili sonuçlarını ortaya koymuştur. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bir başka toplumsal cinsiyet eşitliği geliştirme çalışması da öğrencilerin tutumlarında değişim yaratmıştır (Ölmez, 2023). Yeşil ve Karaboğa (2020) altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttüğü dokuz haftalık toplumsal cinsiyet eğitimi çalışmaları eşitlikçi algı ve tutumlar geliştirmek için toplumsal cinsiyet eğitimi sağlamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde çeşitli uygulamalar yoluyla toplumsal cinsiyet eğitimlerinin etkili sonuçları bildirilmiştir (Seçgin ve Kurnaz, 2015). Karaçalı Taze (2018) "İpek Yolunda Türkler" ünitesini tarihi kadın aktörleri daha görünür kılacak şekilde yeniden tasarlayıp öğreterek öğrencilerin farkındalık kazanmasını sağlamıştır. Çalık (2023) kadın bilim insanlarının görünür kılındığı bir dizi öğretim uygulamalarıyla toplumsal cinsiyet duyarlılığına katkı sağlamıştır. Doğan-Yaylak (2023) dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında öğrencilere yönelik tasarlanıp uygulanan atölyeler ile öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair farkındalık durumlarının, görüş ve düşüncelerinin olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşın Gunnarsson (2019;2017) sosyal bilgiler dersi bağlamında yaptığı farkındalık çalışmalarının olumlu sonuçlarının yanı sıra yapısal sorunlar ve öğrencilerin sınırlı katılımıyla zayıflayabileceğine ilişkin bulgular sunmuştur. Ayrıca eşitlik kavramının sosyal bilgiler eğitimi içinde sıklıkla görmezden gelindiğini, öğretmenlerin bu meselelerde çoğu zaman "arada kaldıklarını" ve yapısal eşitsizliklere yeterince değinilmediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Guthridge ve diğ. (2022) sosyal bilgilerde farkındalık çalışmasının olumlu sonuçlarını bildirmiştir. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği için müdahalelerde yalnızca bireysel tutumlar üzerinde değil, aynı zamanda yapısal faktörlerin üzerinde durmuştur. Özellikle sosyal bilgiler programları sosyal bilgilerde yapılacak çalışmalar uzun süreli ve bağlamsal duyarlılığı göz önünde bulundurması önerilmiştir.

Dolayısıyla müdahale ve farkındalık çalışmalarının sıklıkla tekrarlanması ve uygulamalı biçimde yürütülmesi hala güncel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi eşitlik ve özgürlük temelinde etkin yurttaşlar yetiştirmeyi hedefler. Sosyal bilgiler dersinin bu misyonu mevcut kültürün devamını sağlarken aynı zamanda öğrencilerin hak ve özgürlükler temelinde topluma kök salmış eşitsizlikleri eleştiri süzgecinden geçirmelerine olanak sağlar (Ochoa-Becker, 2007). Dolayısıyla sosyal bilgiler eleştirel ve sorgulayıcı eylemi destekleyerek kültürü cinsiyetçi öğelerden mümkün olduğu kadar ayıklamaya yardım edebilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2024 (SBDÖP) özel amaçlarına bakıldığında da *“Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretme”* (MEB, 2024) beklendiği görülebilir. SBDÖP 2024 Alan Becerileri (sosyal farkındalık, sorgulama, sosyal katılım), Eğilimler (eleştirel düşünme, soru sorma, gerçeği arama, açık fikirlilik, empati), Değerler (saygı, özgürlük, adalet, duyarlılık, sevgi) ve Öğrenme Alanları (Birlikte Yaşamak, Yaşayan Demokrasimiz) açısından toplumsal cinsiyet konusunun farklı sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla ele alınmasına uygundur. SBDÖP kazanımlar düzeyinde bakıldığında ise sınıf düzeylerinde farklılaşmakla birlikte SB.4.1.2: “Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme”, SB.5.4.3: “Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme”, SB.6.1.3: “Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme” kazanımları dikkat çekmektedir. Ayrıca ilgili kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin “insan hakları, adalet ve eşitlik” temalarını dikkate alarak raporlar hazırlamaları beklenmektedir. 7. Sınıf özelinde bakıldığında ise “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı temel kabullerinde *“Öğrencilerin birlikte yaşama kültürü, temel insan hakları, eşitlik, bireylerin farklı özelliklere sahip olabileceği, millî birlik ve beraberlik konuları hakkında temel düzeyde bilgi sahibi oldukları kabul edilmektedir.”* vurgulamaktadır. 7. Sınıf “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında ise SB.7.4.1. Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini özetleyebilme, (çözümleme, sınıflama ve yorumlama düzeyinde) ele alınmıştır. Ayrıca öğrenme öğretmen uygulamalarında *“bu niteliklerin günlük yaşama yansımalarına ilişkin çözümler yaparak örnekler vermeleri”* istenmektedir. Ancak SBDÖP (2024) açık bir biçimde toplumsal cinsiyet eşitliği üzerinde duran bir kazanıma yer verilmemiştir. Fakat sosyal bilgilerin demokratik yurttaşlık misyonu, insan hakları ve sosyal adalet kavramlarını merkeze alarak, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği bilgi ve farkındalıklarını artırabilir. Yılmaz (2022) tarafından yapılan meta analiz çalışması sonuçlarına yansıdığı gibi sosyal bilgilerde toplumsal cinsiyet çalışmaları önyargıların, ayrımcı algıların, tutum ve davranışların değiştirilmesine katkı sunabilmekte ve cinsiyet temelli eşitsiz uygulamaların ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma Sosyal Bilgiler dersinin doğasına uygun olarak ve araştırmayı yürüten öğretmenin sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştığı sorunlar çerçevesinde eylem araştırmasını gerekli kılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı oluşturmaktır. Bu amaçla anılan öğrencilerle

yürütülen eylem araştırmasına ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturma sürecine odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Eylem araştırması öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) derslikte karşılaştığı bir problemi çözüme kavuşturmak isteyen araştırmacı öğretmen, araştırmasına var olan problemi tanımlayarak başlar. Daha sonra problemi çözmek için eylem planları hazırlar. Eylem planlarının ne kadar başarılı olduğunu izler ve eğer sonuçtan tatmin olmazsa alternatif eylem planı hazırlayarak yeniden dener. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler sistematik, dinamik ve döngüsel bir eylemde yaparak ve yaşayarak öğrenir (O'Brien, 2001). Bununla birlikte eylem araştırmalarında izlenmesi gereken aşamalara yönelik olarak tüm eylem araştırmaları için kesin ve değişmez bir süreçten bahsetmek mümkün olmasa da planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma aşamalarının tüm eylem araştırmaları için geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma süreci değişken, serbest ve esnek olduğundan belirli bir modelin aşamalarını takip etmek yerine, araştırmanın durumuna göre bu aşamalar uyarlanabilir, modeller bir rehber olarak değerlendirilebilir (Başarı, 2019). Eylem araştırmasında nicel araştırmaların aksine bir şey ispatlanmaya çalışılmaz. Deney ve kontrol grubu, bağımlı bağımsız değişkenler veya desteklenecek denenceler yoktur (Johnson, 2012). Ayrıca anlatım dilinin ve içeriğin sıradan insanlar tarafından kolay anlaşılabilir olması gerekir.

Çalışmanın bir eylem araştırması olarak planlanmasında en önemli etken, çalışma sahasından araştırmacı öğretmenin karşılaştığı sorunlar olmuştur. Özellikle velilerin kız çocuklarının okumasına karşı olduklarını çeşitli gerekçelerle belirtmeleri ve öğretmenin öğrencilerle iletişimde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları öğretmenin bu problemin üzerine gitme gerekçesi olmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimi bağlamında insan hakları, demokrasi ve eşitlik temalarını ele almaya en uygun ders olduğu gerçeği, 2024 SBDÖP kazanımlarına tam olarak yansıtılmasa da, çalışma için zemin oluşturmuştur.

Eylem araştırmasının yürütülebilmesi için öncelikle bilimsel ve yasal izinler alınmıştır. Ardından toplam 6 haftalık bir uygulama süreci başlatılmıştır. Her haftanın sonunda, uygulamalar araştırmanın danışman öğretim üyesiyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin olumlu geri bildirimleri sonucunda, eylem planının temel yapısında değişiklik yapmadan, uygulama süreci boyunca, öğrencilerin ilgi alanları, istekleri ve merakları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, 4. haftada gerçekleştirilen Eşleştiriyoruz ve Poster Yapıyoruz etkinliklerinin içerikleri güncellenmiş, 6. haftada ise öğrenci katılımını artırmaya yönelik olarak yeni bir etkinlik olan Bil-Bul-Kazan geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya'nın Tuzlukçu ilçesinde yer alan bir devlet okulunun 7. sınıf öğrencisi olan 18 öğrenci (10 kız, 8 oğlan) oluşturmaktadır. Öğrenciler 12-13 yaş aralığındadır. Çalışma bir eylem araştırması olduğundan çalışma grubu olarak araştırmacının 1,5 senedir Sosyal Bilgiler dersini yürüttüğü bir sınıf seçilmiştir. Araştırmacı öğretmen rolüyle çalışmayı yürütmüştür. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine araştırmacı tarafından atanan isimleri kullanılmıştır.

Çalışma Sahası

Çalışmanın yürütüldüğü okul, 1946 yılından itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. 2006 yılında üç katlı yeni okul binasına geçilmiştir. Mahalledeki tek ortaokul olan bu kurum, aynı binayı ilkokulla paylaşmakta ve taşınmalı eğitim sistemi kapsamında hizmet vermektedir.

Okulda internet bağlantısı ve akıllı tahta ile donatılmış 9 derslik, 1 çok amaçlı salon, 1 yemekhane ve bilgisayarlarla donatılmış 1 kütüphane bulunmaktadır. Ancak, mevcut bilgisayarlar eski ve yetersiz durumdadır. İlkokul düzeyinde 1 okul öncesi öğretmeni ve 4 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Ortaokul düzeyinde ise sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik, İngilizce, Türkçe ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine giren, her branştan birer öğretmen bulunmaktadır.

Okulda kadrolu bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı bulunmamaktadır. İlçe merkezinde görev yapan psikolojik danışman, eğitim-öğretim dönemi içinde yalnızca iki veya üç kez okulu ziyaret edebilmektedir.

Toplam öğrenci sayısı 103 olup, bunların 55'i ortaokul öğrencisidir. Her sınıf düzeyi yalnızca A şubesinden oluşmakta ve sınıf mevcutları ortalama 14 öğrencidir. 7/A sınıfı 18 öğrenciden oluşmakta; bu öğrencilerden 9'unun akademik başarısı ortalama ve üzerindedir.

7/A sınıfı velilerinin eğitim düzeyi genellikle ilkokul ve ortaokul mezuniyetinde yoğunlaşmakta, az sayıda lise mezunu bulunmaktadır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ya da orta düzeydedir. Tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerin yanı sıra tarım işçisi olarak çalışan aileler de bulunmaktadır. Bazı aileler ise geçimlerini devlet yardımları ile sürdürmektedir. Öğrencilerin tamamının en az bir kardeşi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında veriler nicel ve nitel yöntemlerle toplanabilir (Başarı, 2019). Bu çalışmada öğrenci günlükleri, ses ve fotoğraf kayıtları, öğretmen anekdotları, öğrenci etkinlik kağıtları/ürünleri, grup görüşmesi gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama süreci 6 hafta, 3 ders saati (40+40 ve 40 dakika) oturumu gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci Günlükleri. Her ders oturumu sonrası öğrencilere günlük kağıtları dağıtılmıştır. İlgili hafta, işlenen ders baz alınarak doldurulacak günlük kağıtlarının öğretmene teslim edilmesi istenmiştir. Öğrencilerden günlükte şu soruları yanıtlaması istenmektedir:

- Öğrendiklerim hakkında daha önce hangi bilgilere sahiptim?
- Bugün neler öğrendim?
- Öğrendiklerimi nasıl uygulayabilirim? Günlük yaşamımda nasıl kullanabilirim?
- Derste yaptığımız etkinlikleri sevdim/sevmedim, Neden?
- Neler öğrenmek isterdim?

Grup Görüşmesi. Çalışmanın öğrencilerin toplumsal cinsiyet bakış açılarına etkisini bir bütün olarak görmek adına çalışma başında ve sonunda on sekiz öğrenci, altışar kişilik A, B ve C gruplarına, ayrılmıştır. Okul içerisinde, kimsenin rahatsız etmeyeceği, öğrencilerin kendi alanlarında birbirlerini ve öğretmenlerini görebileceği bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmeler odak grup görüşmesi olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk haftası öğretmen “Bir Kardeşiniz Oluyor Etkinliğini” uygulamış ve etkinlik sonrası 1. Odak grup görüşmesini gerçekleştirmiştir. 1. Odak grup görüşmesi sonuçları öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını anlamak için kullanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen 2. Odak grup görüşmesi ise son etkinlik sonrası okulun seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesi ortalama 40 dakika sürmüştür.

Ses ve fotoğraf kayıtları. Öğretmen uygulama sonrasında öğrencilerin yanıtlarını doğru çözümlmek ve unutmamak için gerekli gördüğü yerlerde özellikle tartışma, soru-cevap gibi öğretim yöntemlerinin kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerden izin alarak ses kaydı almıştır. Ayrıca öğrenciler etkinlikler esnasında fotoğraflanmıştır.

Öğretmen Anekdotları. Uygulama anında çalışma bulguları bakımından önemli olduğu düşünülen anlar öğretmen tarafından not alınmıştır.

Öğrenci Etkinlik Ürünleri. Etkinlikler öğretmen tarafından uyarlanmış ve geliştirilmiş olup tez danışmanının onay ve görüşleri doğrultusunda yenilenmiştir. Bu etkinliklerden Kadına Şiddet-Medya Yansımaları materyali izin alınarak kullanılmıştır. Tablo 1’de çalışmanın haftalık ders amaçlarını ve uygulanan etkinlikleri görmekteyiz.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, verilerin analizinde Clarke ve Braun’un (2017) tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenci günlükleri, öğretmen anekdotları, ses kayıtları ve sınıf konuşmaları gibi çeşitli veri kaynakları toplumsal cinsiyet farkındalığı temelinde incelenmiştir. Bu süreçte, her bir eylem planı, öğrencilerin konuşma kalıpları üzerindeki etkileri bağlamında ele alınmış ve konuşma ve diyaloglarda yer alan farkındalık içeren soruşturmalar araştırma soruları bağlamına

göre analiz edilmiştir (Baxter, 2003, s. 86). Araştırma sürecinde ortaya çıkan öznelerarası etkileşimler, toplumsal cinsiyetle ilgili bir kavrayış sunup sunmadığına veya araştırma sorusuyla ilişkili anlamlı örüntüler oluşturup oluşturmadığına göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşmaları, yansıtıcı değerlendirmeleri ve farkındalıkları açığa çıkaran olaylar, duygular ve deneyimler Clarke ve Braun'un (2017) örtük ölçüt yaklaşımı çerçevesinde anlam bağlamında sunulmuştur.

Tablo 1
Eylem Planları

Hafta	Dersin Amacı	Uygulanan Etkinlikler
Eylem Planı 1	İnsana doğuştan itibaren aile çevre gibi toplumsal yapılar aracılığıyla yüklenen cinsiyet rollerini sorgulamak.	Bir Kardeşiniz Oluyor Bizim Ailede Olmaz Neden Olmasın? Eşitsizlik Dedektifiyiz
Eylem Planı 2	Nesillere değer ve kültür aktarımını sağlayan atasözü ve masal gibi ürünlerde var olan cinsiyet eşitsizliklerini fark etmek.	Ne Diyorsun? Ne Diyebiliriz? Bizim Masalımız Duyduklarıma İnanamıyorum
Eylem Planı 3	Kızların okullulaşmada oğlanlara göre dezavantajlı olma nedenleriyle ilgili çıkarımlarda bulunmak.	Acaba Nedir? Hatice Okuyor Malala Yousafzai'yi Tanıyoruz Röportaj Yapıyorum
Eylem Planı 4	Öğrencilerin mesleklere toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden bakabilmesini ve kadınların iş yaşamında uğradığı ayrımcılıkların farkına varmasını sağlamak.	Eşleştiriyoruz Poster Yapıyoruz Canlandır Bakalım Hakkımı Ver
Eylem Planı 5	Medya haberlerinin kadına yönelik şiddeti yeniden üretmedeki etkisini analiz etmek. Kadına yönelik şiddet türlerini bilmek. Kadına şiddeti önlemeye yönelik çözüm önerileri geliştirmek.	Sorguluyorum Kadına Şiddet ve Medya Sözlerimde Ne Var? Bir Şey Yapmalı
Eylem Planı 6	Toplumsal cinsiyete duyarlı dil kullanımının fark edilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine çözüm önerileri geliştirmek	Bil Bul Kazan Güneş Sokağını Eşitliyoruz

Bizim Ailede Olmaz ve Neden Olmasın? etkinliklerinde, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi tarafından geliştirilen çalışmalardan yararlanılmıştır. Süreçte, toplumsal cinsiyet eşitliği temelli çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Bizim Masalımız etkinliğinde, OdeaBank tarafından toplumsal

cinsiyet eşitliği açısından yeniden yorumlanan masallara ait görseller kullanılmıştır. Malala Yousafzai'yi Tanıyoruz etkinliğinde ise He Named Me Malala adlı belgeselden seçilmiş kesitler öğrencilere izletilmiştir. Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan PUSULA: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu'ndan ilham alınarak özgün etkinlikler tasarlanmıştır. Bu doğrultuda: Resimler İçin Başlık etkinliği → Poster Yapıyoruz, Farklı Ücretler etkinliği → Hakkımı Ver, Eşitlik Diyarına Giden Yol etkinliği → Güneş Sokağımı Eşitliyoruz olarak yeniden adlandırılmış ve içerikleri özgünleştirilmiştir. Kadına Şiddet ve Medya etkinliğinde, Geriş'in (2022) geliştirdiği Kadına Şiddet – Medya Yansımaları materyalinden yararlanılmış ve materyalin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Etik Kurul Kararı

Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu, 17/07/2023 tarihi ve 2023/16-173 sayılı karar ile etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler şu başlıklar altında sunulmaktadır: I) Eylem planlarının uygulanmasından önce öğrencilerin toplumsal cinsiyet farkındalıkları II) Eylem planı sürecinde öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalıklarında ve bakış açılarına dair değişimlerinde ortaya çıkan bulgular. Bulguların sunumunda süreç içerisindeki etkileşimler ve sınıf içi tartışmalar temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Eylem sürecine başlamadan önce öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin bakış açılarını anlamak için “Bir Kardeşiniz Oluyor” etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerin kız veya oğlan kardeşlerinin olacağı varsayımına göre yanıtladığı sorulara dayalı görüşleri ortaya konmuştur.

Ev Yaşamı ve Meslek Tercihleri

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “oğlan kardeşe” sahip olma varsayımının önemli ve istenen bir durum olduğu anlaşılmıştır. Oğlan öğrencinin, oğlan kardeşi olunca “çok, çok” mutlu olacağını ifade etmesi ve kız öğrencinin de oğlan kardeşi olma olasılığını “büyüyünce işlerinde yardımcı” olacak kişi olarak görmesi toplumumuzda oğlan çocuğa atfedilen değer çocuklarda karşılık bulması olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin oyuncakları, kıyafetleri, meslekleri, görev ve sorumlulukları hatta verilen tepkileri bile cinsiyetlendirdiği görülmektedir. Bu cinsiyetlendirmeler alan yazında çokça belirtilen erkek(s)lik ve kadın(s)lıklarla paraleldir. Öğrencilerin bakış açısına göre bebek, kız çocuğunun top, oğlan çocuğunun oynayacağı oyuncaklardır. Öğrencilerin oğlan kardeşlerine kıyafet tercihi takım elbise ve sade renkli kıyafetler olurken kız kardeşlerine gelinlik ve daha renkli kıyafetler şeklinde olmuştur. Görev ve sorumluluklar bakımından ise öğrencilerin kız kardeşlerini ev içi işlerden, oğlan kardeşlerini dış işlerden (güç ve kuvvet gerektiren

işler) sorumlu tuttuğu anlaşılmıştır. Burada öğrencilerin kız kardeşlerini “bebek”, “gelinlik”, “yemek yapma” ile var etmesi toplumun kadını anne, eş ve evden sorumlu kişi olarak görmesi ile alakalı geleneksel rolleri yansıtmaktadır. Mesleklerde ise oğlan bir öğrencinin kardeşi için “ailesi ve kendisini geçindirebilecek bir iş” nitelmesi görülürken kız kardeşi için “düzgün” bir iş nitelmesi dikkat çekmiştir. Öğrenciler kadın mesleği olarak gördüğü meslekleri (öğretmen, hemşire vb.) tercih ederken erkekler için eylem ve güç gerektiren meslekleri (otobüs şoförü, polis) tercih etmişlerdir. Bütün bu görüşler kız ve oğlan öğrenci fark etmeksizin tüm öğrencilerin, toplumsal cinsiyet konusunda geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını taşıdıklarını göstermiştir. Etkinlik yoluyla elde edilen veriler oğlan öğrenciler kadar kız öğrencilerde de geleneksel cinsiyet kalıp yargılarını göstermiştir.

Eylem Planı 1: Öğrenciler Toplumsal Cinsiyet Kalıplarını Fark Ediyor

İlk hafta, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla, öğretmen “*Bizim Ailede Olmaz!*” adlı animasyon filmi izletmiştir. Animasyon, kız ve erkek çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet kalıplarını ele almaktadır. Öğrenciler, animasyonu izledikten sonra toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine yorumlar yapmışlardır. Cansu, animasyondaki durumu şöyle değerlendirmiştir: “*Animasyonda ailenin çocuğunu ayırıp ayırmadığını anlatıyorlar.*” Kenan ise erkek ve kız çocuklarına yüklenen farklı görevleri şu şekilde açıklamıştır: “*Ev işleri, dış işler mesela, erkeğin hangi görevleri olduğunu, kızın hangi görevleri olduğunu anlatıyor.*” Yasemin ise toplumsal cinsiyet ayrımcılığını fark ettiğini belirterek, “*Biz çocuklarımızı hiç ayırmayız derken aslında onlar da ayrımcılık yapmış oluyorlar.*” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

Öğrencilerin animasyona ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerinin ve toplumsal kalıpların ailede nasıl yeniden üretildiğini anlamalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini kendi gözlemlerinden ve deneyimlerinden hareketle sorgulamışlardır. Etkinlikler sırasında öğrenciler, yakın çevrelerinden ve ailelerinden yaşadıkları toplumsal cinsiyet kalıplarıyla ilgili örnekler sunmuşlardır. Yasemin, “Erkek adam ağlamaz” söylemini şöyle anlatmıştır: “Benim amcam da ‘Erkek adam ağlar mı?’ demişti ama onun da canı yanmıştı. Bence ağlamalıydı, içini dökmeliydi.” Bu yorum, erkeklerin duygularını ifade etmelerinin toplumda hala zayıflık olarak görüldüğünü ve bu tür geleneksel söylemlerin toplumsal yapılar içinde nasıl tekrar ettiğini gözler önüne seriyor. Aslı ise dedesinin kız torunlarını daha az sevdiğini şu şekilde aktarmıştır: “Benim dedem hep erkek torunlarını seviyor, kızlara hiç şey yapmıyor.” Bu, kız çocuklarının toplumda erkeklere göre daha az değer gördüğünü ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığının aile içindeki yansımalarını gösteren bir örnektir. Cansu ise babaanesinin evinde kız çocuklarının ev işleriyle görevlendirildiği durumu şu şekilde dile getirmiştir: “*Yürüyün kızlar, siz kaldırım derdi, Yunus’un abisi kalkınca, ‘Otur kızlar kaldırım’ derdi. Zehra, ‘Toplumsal cinsiyet kalıpları aslında biyolojik cinsiyetin şekillendirdiği bir şeydir,*” şeklinde bir ifadede bulunmuştur (Bkz. Ek. Görsel 1).

Eşitsizlik Dedektifiği: Ev ve Okulda Toplumsal Cinsiyet Kalıplarını Fark Etmek

Bir sonraki ders, öğrencilere "eşitsizlik dedektifi" görevini vererek, okulda, çevrede ve ailede gözlemledikleri toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini raporlamalarını istemiştir. Öğrenciler, gözlem yaptıkları eşitsizlikleri sınıfla paylaşmışlardır. Zehra, okul çıkışında yaşadığı bir durumu şöyle anlatmıştır: *"Bir oğlan arkadaşım topu kaybetti ve Okay dedi ki, "Bir kız da senden topu çalmasın be!" Ben de "İlk dedektiflik gözlemiimi buldum" diye düşündüm."* Yasemin, dayısının kadınların sporda başarısını küçümseyen tutumuna karşı çıkmış ve *"Dayı hiç TV'de görmüyor musun, maç yapan kızları?"* demiştir (Bkz Ek. Görsel 2). Kenan ise kendi yaptığı bir eşitsizliği şöyle ifade etmiştir: *"Geçen Sosyal dersinden çıktığımızda Yasemin'in üzerinde siyah gocuk vardı. Kız ceketine benziyor diye şaka yapmıştım."*

Öğrencilerin gözlemleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca evde değil, okulda ve sosyal çevrede de karşımıza çıktığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, çevrelerinde yaşadıkları eşitsizliklere karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeye başlamışlardır. Cansu, müzik dersindeki bir durumu şu şekilde aktarmıştır: *"Kaan öğretmen dedi ki 'Kızlar daha iyi yapar, ilk kızlar yapsın.'" Okay ise bağlama kursunda bir öğretmenin "Sen kızsın, saz çalmamalısn" demesini eleştirmiştir.*

Eylem Planı 2: Atasözleri ve Masalları Sorguluyoruz

İkinci hafta, toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan bir dizi sınıf içi etkinlikten oluşmuştur. Etkinliklerin amacı, atasözleri ve masallar üzerinden cinsiyet eşitsizliklerini fark etmeyi sağlamaktır. Öğrenciler, farklı bakış açıları geliştirerek toplumsal cinsiyet rollerini sorgulama fırsatı yakalamışlardır.

Ne Diyorsun: Atasözleri ve Deyimleri Sorguluyoruz

Öğrenciler, öğretmenlerinin tahtaya yazdığı *"Erkek getirmeyi, kadın yetirmeyi bilmeli."* atasözünü tartışmaya açmıştır. Cenk, *"Katılıyorum, her şeyin bir eşitliği vardır."* diyerek katıldığını belirtmiştir. Ancak öğretmen öğrencilere, eşitlikten ne anladıklarını sorduğunda Esra, atasözündeki eşitsizlik olduğunu fark etti ve *"Hayır, bu eşitlik değil."* diyerek farklı bir bakış açısı sundu. Kenan, kadınların da para kazanabileceğini belirterek, *"Kadın da elinden geleni yapmalı"* demiştir. Barış ise atasözünü eleştirerek, *"Kadınların edilgin, erkeklerin ise aktif olduğu bir bakış açısı var."* ifadelerini kullandı. Öğrencilerin çoğu, kadınların edilgin ve bağımlı olarak gösterildiği bu atasözünü doğru bulmadı.

Öğretmen, iki yeni atasözü daha ekleyerek, *"Kızını dövmezen dizini döver"* ve *"Oğlan olsun deli olsun, ekmek olsun kuru olsun"* ifadelerinin de kadınlar üzerindeki etkisini sordu. Cansu, *"Kız ders çalışmazsa çok ağlarsın"* diyerek, atasözündeki öğütleri doğru bulduğunu belirtti. Ancak Esra, bu durumu *"Erkeğe güveniyorlar ama kıza güvenmiyorlar."* diyerek eleştirdi. Kenan ise, *"Erkekler ne yaparsa yapsın nam kazanır"* diyerek atasözlerinde erkeklerin hatalarını hoşgörüle karşılama eğiliminde olduğuna dikkat çekti.

Ne Diyebiliriz: Atasözünü Değiştiriyoruz

Öğrenciler, atasözü yerine daha eşitlikçi bir kavram arayışına girdiler. Öğretmen, sadece erkeklerin değil, kadınların da öğüt verebileceği bir kavram bulunmasını istedi. Öğrenciler, "insan sözü", "geçmişin sözü", "halk sözü", "ışık tutan sözler" "erkek ve kadının güçlü sözleri", "insanların nasihat sözü" "dünyada değerli sözler", "eşit bir söz" gibi alternatifler önerdi (Bkz. Ek. Görsel 3). Sonuçta, "İnsan Sözü" kavramı en çok oy alan seçenek olarak belirlendi. Öğrenciler, atasözü kavramını dönüştürürken eşitlikçi bir bakış açısı kazandılar.

Bizim Masalımız: Eşitlikçi Masallar Yazıyoruz

Bu etkinlikte, öğrencilere cinsiyet eşitliğini destekleyen masallar yazmaları için fırsat verildi. Öğrenciler, "Kurbağa Prens", "Pamuk Kalpli Prens ve Yedi Cüceler", "Kırmızı Başlıklı Kız" gibi klasik masallar üzerinden çalıştılar. Birinci grup, geleneksel "Kurbağa Prens" masalını yazdı. Öğrenciler, kurbağayı öpen kızın erkeği insan yapması gerektiğini düşündüler. Öğretmen, kızın da kurbağaya bir bilmece sorarak, onun insan olmasını sağlayabileceğini önerdi. Bu yaklaşım, öğrencilerin yeni bir hikaye oluşturmada farkındalık oluşturmalarını desteklemiştir.

İkinci grup, "İki Mutlu İnsan" adını verdikleri masalında, yedi cücelerin işlerini yapmadan padişahın kızını almayı başarmak için Bulut'un, onlara yemek ve temizlik yapmak zorunda kalmasını eleştirdi. Öğretmen, bu geleneksel iş bölümüyle ilgili olarak, "Temizlik ve yemek yapmak sadece kadınların işi mi?" diye sordu. Öğrenciler, sessiz kalıp soruyu düşünmeye başladılar.

Üçüncü grup ise, "Kırmızı Başlıklı Kız" masalını eşitlikçi bir şekilde yeniden yazdı. Masalın, aslı gibi şiddet içermediği, Kırmızı Başlıklı Kızın ninesine kurabiye götürürken ailesi tarafından kimseyle konuşmaması için uyarılmadığı ve kurdun Kırmızı Başlıklı kızı değil ninesine götürülen kurabiyeyi yemek istediği gibi değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca masalın sonunda Kırmızı Başlıklı Kız ve ninesi kurda kurabiyelerden vermektedir.

Masal etkinliği sonrası öğrenciler diğer masalları da tekrar düzenlemek isteğinde bulunarak Sindirella masalında değişiklikler yapmak istemişlerdir. Masalı daha eşitlikçi bir formda düzenlendiği gözlemlenmiştir.

Duyduklarıma İnanamıyorum

Öğrenciler, ailelerinden ve çevrelerinden duydukları toplumsal cinsiyetle ilgili atasözü, deyim ve manileri sınıfta paylaşmışlardır (Bkz Ek. Görsel 4). Örneğin, "Kadınsız ev kuşsuz kafese benzer" gibi deyimlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine nasıl katkı sağladığına dikkat çekilmiştir. Kenan, "Ana yol var, baba yol yok." diyerek kadınların daha fazla önemsenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu gibi örnekler, öğretmenin rehberliğinde eşitlikçi dil kullanımının önemini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin kadın ve erkeği konu alan 27 tane atasözü bulmuşlardır. Bazıları şu şekildedir; "Kadınsız ev kuşsuz kafese benzer.", "Erkeğin mert olanı, kadının sert

olanı makbuldür.” “Avrat var ev yapar. Avrat var ev yıkar.” “Avrat var arpa unundan aş yapar. Avrat var buğday unundan keş yapar.” “Babanın, kocanın, hocanın vurduğu yerde gül biter.”

Öğrencilerin kadın ve erkeği konu alan deyim olarak bulduğu 8 örnek vardır. Şu şekildedir; “Kocaya varmak”, “Kalıbının adamı olmak”, “Kız almak, Koca bulmak” Öğrencilerin kadın ve erkeği konu alan mâni olarak bulduğu 2 örnek vardır. Eşitsizlik içeren bir örnek şu şekildedir;

- Erkek evin direği
- Kadın evin meleği
- Meleksiz ev olmaz
- Evsiz erkek olmaz

Öğrenciler, toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine düşünürken, atasözleri, deyimler, masallar ve manilerde dile gelen söylemleri sorgulamayı ve cinsiyetçi söylemleri fark etmeyi öğrendiler. Etkinlikler sayesinde, öğrenciler yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratikte de eşitlikçi bir bakış açısı geliştirmeye konusunda yol kat ettiklerini söylemek mümkündür. Özellikle süreçte, her bir öğrenci kendi bakış açısını ifade ederek, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair daha derin bir anlayış kazanmıştır.

Eylem Planı 3: Eğitime Erişimde Toplumsal Cinsiyet Bariyeri

Üçüncü haftanın amacı, kızların okullulaşmada erkeklere göre dezavantajlı olma nedenlerini keşfetmektir. UNESCO İstatistik Enstitüsü’nün 2021 verilerine göre dünya genelinde 6-18 yaş arasında okula gidemeyen kız çocuklarının sayısı 118 milyon 500 bin, Türkiye’de ise 289 bin 502’dir. Öğrenciler bu durumu tartışırken, çeşitli toplumsal ve ekonomik faktörlerin eğitim engellerine neden olduğunu fark etmeleri sağlanmak istenmiştir.

Öğrencilere söz konusu istatistikten yola çıkarak kız çocuklarının eğitime erişimindeki engelleri sorulmuştur. Melisa, “Kızları göndermiyorlar, ev işleri yapsınlar diye,” derken Eda, “Bence de, evde oturup annesine yardım etsinler diye göndermiyorlar,” diyordu. Yasemin ve Cansu ise ekonomik zorluklar ve güvenlik endişelerinin de önemli engeller olduğuna dikkat çekmişlerdir. Özellikle yakın sosyal çevrelerinden örneklerin dile getirildiği görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinden aktardıkları deneyimler, sorunun nesiller boyu süregelen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır:

Esra: "Öğretmenim babaannem normalde okuyacakmış ama babası izin vermemiş. İkinci sınıfa kadar okumuş. Gerisini okumamış. O yüzden okumayı bilmiyor."

Melisa: "Mesela benim de dedem annemi göndermemiş. Beşinci sınıfa kadar okumuş annem ama iki üç gün annem, iki üç gün diğer teyzem geliyormuş. Dönüşümlü geliyorlarmış okula. Tarlaya gidiyorlarmış."

Yasemin: "Öğretmenim benim dedem benim annemi okula göndermemiş. İlkokulda almış. Annem hâlâ söylüyor; 'Keşke gönderseydi, bir şansım olurdu.' diye. Dayımı da liseye kadar göndermiş."

Öğrenci görüşleri kız çocuklarının eğitimden mahrum bırakılmasının aile içindeki cinsiyetçi tutumlar ve ekonomik zorunluluklar nedeniyle sürdüğünü göstermektedir. Öğrenciler, toplumsal cinsiyet rollerinin ve ekonomik faktörlerin kız çocuklarının eğitime erişimini nasıl engellediğine dair farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin yansıtıcı değerlendirmeleri eylem planının hedefleriyle tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Hatice Okuyor:⁴ Kuklanın Bize Anlattıkları

Öğretmen Hatice adında bir kuklayı sınıfa getirerek, öğrencilerin kız çocuklarının eğitime erişim zorlukları üzerine düşüncelerini sağladı. Hatice, kendi hikayesini anlatırken, "Babam ablalarımı okutmadı, biz de okula gidemedik," dedi. Öğrenciler, Hatice'nin ailesinin geleneksel kalıplara dayalı tutumlarının, kızlarının eğitim hakkını nasıl engellediğini sorguladılar.

Hatice, "Ablalar okumadığı için çok zorluk çektiler. Sizce ne tür zorluklar yaşamışlardır?" sorusunu sorduğunda, öğrenciler "*iş bulamama, maddi sıkıntılar ve özgürlüğün kısıtlanması*" gibi sorunları dile getirdiler. Özellikle Cansu, "*Kendi parasını kazanır, yaşlandığında özgür olur,*" ve Yasemin, "*Eğitim alırsam çocuklarımı da okuturum,*" gibi ifadelerle, eğitimin sadece bireysel değil, toplumsal açıdan da önemli bir araç olduğunu fark ettiler.

Malala Yousafzai'yi Tanıyoruz

Malala Yousafzai'nin hayatı ve mücadelesi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında daha fazla düşüncelerini sağlayan bir etkinlik olarak tasarlandı. Öğretmen, Malala'nın hayatını anlatırken 2015 yapımı "He Named Me Malala" belgeselinden yararlanmış, anlatımı desteklemek için belgeselden seçilmiş on iki kısa bölümü ders boyunca öğrencilerle paylaşmıştır. "*Bir çocuk, bir öğretmen, bir kitap ve bir kalem tüm dünyayı değiştirebilir,*" sözünü tahtaya yazan öğretmen, öğrencilere Malala'nın hayatını anlatırken, belgesel izlemeleri için fırsat verdi. Öğrenciler, Malala'nın cesaretinden etkilendiler ve bir Milli Eğitim Bakanı olarak ona yazacakları mektupta, "*Sen çok güçlüsün ve özgüvenli bir kişisin,*" ifadelerini kullandılar. Zehra'nın mektubu kız çocuklarının okula gönderilmesi için MEB'e bir çağrı niteliğindedir (Bkz. Ek. Görsel 5).

⁴ Hatice'nin hikayesi Maltepe Üniversitesi Dünya Kız Çocukları Günü'nde kız çocuklarının okuması adına farkındalık yaratmak için hazırlanan filmde uyarlanmıştır. (<https://www.youtube.com/watch?v=91BMuW1mkSk>)

Röportaj Yapıyorum: “Kimler Okula Gidemedi”

Öğrenciler, ayrıca çevrelerinden eğitim hakkından mahrum kalan kadınlarla röportaj yapma görevini üstlendiler. Öğrencilerin sosyal çevrelerindeki kadınların çoğu, patriyarkal değerler nedeniyle eğitim hakkından mahrum bırakıldıklarını belirttiler. “*Babam istemedi, kız çocuğu okur muymuş?*” gibi ifadeler, toplumsal yapının eğitim üzerindeki etkisini açıkça ortaya koyuyordu. Yasemin eğitimsiz kadınların ekonomik bağımsızlıklarını kazanamadıklarını ve hayatlarında büyük zorluklarla karşılaştıklarını yansıtmaktadır (Bkz. Ek. Görsel 6).

Bir kadın, “Okusaydım, hayatım farklı olurdu,” dediğinde, öğrenciler eğitim hakkının toplumsal değişim için ne kadar önemli olduğunu fark ettiler. Eda, “Kız çocukları okumalıdır, kendi ayakları üzerinde durmalıdır,” derken, Aslı, “Anneannemin telefonunda numaralar var. Teyzemi arayacağı zaman yanlışlıkla başkasını arayabiliyor,” diyerek eğitimsizlikten doğan pratik sorunları vurguladı. Bu süreç, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitimin gücü hakkında daha derin bir farkındalık geliştirmelerine olanak tanımıştır. “Okuyan kızlar mutlu yarınlar,” gibi ifadelerle, eğitimle elde edilebilecek toplumsal dönüşümü ve bireysel bağımsızlığı benimsemişlerdir.

Eylem Planı 4: Mesleklerdeki Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Dördüncü hafta, öğrencilerin meslekleri toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden incelemelerini amaçlayan üç ders oturumundan oluştu. Amaç öğrencilerin mesleklere toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden bakabilmesini ve kadınların iş yaşamında uğradığı ayrımcılıkların farkına varmasını sağlamaktır.

Poster Etkinliği: Cinsiyet Kalıp Yargılarını Kırma

Avrupa Konseyi'nin hazırladığı PUSULA, Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzundaki Resimler için Başlık etkinliğinden uyarlanarak düzenlenen bu çalışmada, öğrencilerin başlıklarını kendilerinin belirlediği bir poster tasarımlarını beklenmiştir.

Farklı mesleklerden örneklerle (Futbolcu Alexia Putellas, F 16 Pilotu Berna Şen, Fizik Mühendisi Canan Dağdeviren, vb.) öğrencilere toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sorgulatmayı hedefleyen bir poster çalışması yapıldı. Öğrenciler, verilen mesleklerle ilgili özgün başlıklar belirleyerek posterler oluşturdu. Örneğin, “*Yaşasın Yaşatan Canan*” gibi başlıklar, mesleklerin cinsiyetle sınırlı olmadığını vurguladı. Etkinlik sonunda öğrenciler, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha duyarlı mesleki tercihleri ortaya koymaya çalıştılar.

Gruplar, kendilerine verilen bilgiler üzerinde çalışarak her bir kişi için özgün başlıklar belirlemiştir. Futbolcu Alexia Putellas için İlham Olan Işık, F 16 Pilotu Berna Şen için Mücadeleci F16 Pilotu, Fizik Mühendisi Canan Dağdeviren için Yaşasın Yaşatan Canan gibi anlamlı başlıklar ortaya çıkmıştır. Hemşire Murat Bektaş için Türkiye’de İlk, Anaokulu Öğretmeni Serdar Öner için İlk Cesur Erkek Öğretmen ve Bağlama Yapım Ustası Senem Arın için Pes Etmeyen Bağlamacı gibi diğer

başlıklar da öğrencilerin önyargıları sorguladığını ve yaratıcılıklarını kullandığını göstermiştir (Bkz. Ek. Görsel 7).

Canlandır Bakalım: Biçimsel Drama ile Farkındalık

Öğretmen, dersten iki gün önce öğrencileri dört kişilik gruplara ayırmış ve her gruba hem kendi grubunu hem de birer küçük olay kağıdını dağıtmıştır. Olaylar, mesleklere yönelik kalıp yargıları içermektedir. Öğrencilere, olayları canlandırırken esnek olabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, her grup canlandırdıkları olay için birer slogan bulmalı ve bu sloganı canlandırma sırasında kullanmalıdır.

Öğrenciler, toplumsal cinsiyetle ilgili kalıp yargıları dramatize ettiler. Birinci grup, Deniz adlı bir kızın itfaiyeci olma isteğiyle ailesinin karşı çıkmasını canlandırarak “*Herkes eşittir, kimse kimseye rol biçemez*” sloganını kullandı. İkinci grup, Yüksek adlı bir kızın kaynakçı olma isteğine karşı ailesinin tepkisini canlandırarak “*İstedikten sonra olmayacak şey yoktur*” dedi. Üçüncü grup, şef olmak isteyen bir oğlanın annesinin karşı çıkmasını ele alarak “*Hayallerin önünde engel yoktur*” dedi. Dördüncü grup ise araba tamircisi olan Gülay’ın, müşterilerinin cinsiyetçi bakış açılarına karşı mücadelesini “*Ayrımcılığa hayır!*” sloganıyla sahneye koydu. Öğrenciler, mesleklerin cinsiyetle bağlantılı olmadığı mesajını güçlendirerek toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine düşündüler.

Hakkımı Ver: Eşit Ücret Farkındalığı

Öğretmen, öğrencilere “patron” rolü oynayarak, sekiz farklı görev vermiş ve kız/erkek öğrencilerin eşit işi yapmalarına rağmen farklı ücretler almalarını sağlamıştır. Öğrenciler işlerini bitirdikten sonra, erkek öğrenciler yüksek ücretle ödüllendirilirken, kız öğrenciler düşük ücret almıştır. Ceyda, “*Neden aynı işi yapmamıza rağmen bana elli lira verdiler?*” diyerek adaletsizliğe dikkat çekmiştir. Cansu, “*Erkekler az iş yapıp tüm yükü bize attı*” dedi. Zehra ise “*Kızların işi olarak görüldüğü için olabilir mi?*” diyerek toplumsal cinsiyetin iş gücüne etkisini sorguladı. Bu etkinlik, öğrencilere iş dünyasında cinsiyet eşitsizliğini gözler önüne serdi.

Öğrenciler, aynı işi yapmalarına rağmen farklı ücretler aldıklarında büyük bir adaletsizlik hissettiler. Kız öğrenciler, düşük ücret almayı “ayrımcılık” olarak tanımlarken, erkek öğrenciler bu durumu normalleştirerek “para meselesi” olarak değerlendirdi. Semih, “*Ben daha çok iş yapmış gibi oldum*” diyerek eşitsizliği kabul etti. Öğretmen, öğrencilerin farkındalık kazanmasını sağlayarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sadece ücretlerde değil, işe alma, terfi ve yükselme gibi süreçlerde de yaşandığını vurguladı. Bu olay, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin iş gücüne nasıl yansındığını ve bireylerin bu eşitsizliği nasıl içselleştirdiğine dair önemli bulgular sunmuştur.

Kız öğrenciler, erkeklerle aynı işi yapmalarına rağmen daha düşük ücret almayı adaletsizlik olarak gördüler, erkek öğrenciler ise bu durumu normalleştirmeye çalıştılar. Bu, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ve ayrımcılığın ne kadar

derinlemesine işlediğini ve gençlerin düşünce dünyalarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Eylem Planı 5: Medyada Kadına Şiddet ve Dil

Beşinci hafta, kadına yönelik şiddet ve medyanın etkisini irdeleyen, toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine farkındalık geliştirmeyi amaçlayan bir etkinlik dizisini içeriyordu. Öğrencilere, medya haberlerinin kadına yönelik şiddeti nasıl yeniden ürettiği ve şiddet türlerini nasıl tanıyacakları üzerine bilgi verildi.

Bu etkinlikte Geriş'in (2022) sosyal bilgiler derslerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği konularına yönelik farkındalık geliştirmek için tasarladığı materyallerden Kadına Şiddet-Medyaya Yansımaları materyali izin alınarak kullanılmıştır. Materyalde kadına şiddet olaylarının medyadaki farklı sunumlarını örneklendiren üç haber sunumu örneği, ilgili haberlerin inceleme tabloları, Karşılaştıralım başlığı altında sorular ve Öz Değerlendirme Formu bulunmaktadır.

Öğrenci yanıtları analiz edildiğinde öğrencilerin üç formda yer alan örnek durumlara yanıt verirken “*olayın başlığı, kullanılan resimler, verilen kişi bilgileri, haberin dili ve içeriği*” gibi kriterler yönünden değerlendirmedeği daha çok “*şiddeti gerçekleştiren kişinin tutuklanarak cezaevine gönderilip gönderilmediği ve yetkililerin olay karşısında görevlerini yerine getirip getirmediği*” kriterleri bakımından sorulara yanıtlar verdiği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin Öz Değerlendirme Formunda, özellikle 3., 4., 8. ve 9. maddelere verdikleri yanıtlar dikkat çekicidir. Analiz sonuçları şu şekildedir:

- “Aynı konunun medyada farklı yansımalarının olabileceğini gördüm” maddesine, 17 öğrenciden 10'u “Evet”, 5'i ise “Kısmen” yanıtını vermiştir.
- “Aynı haberin farklı sunumlarına ulaşarak olayı daha doğru okuyabilirim” maddesine, 8 öğrenci “Evet”, 7 öğrenci “Kısmen” demiştir.
- “Medyada kadın haklarının ihlal edilebileceğinin örneklerini gördüm” maddesine, 7 öğrenci “Evet”, 7 öğrenci “Kısmen” yanıtı vermiştir.
- “Kadına yönelik şiddet haberlerini daha objektif şekilde okuyabilirim” maddesine ise, 9 öğrenci “Evet”, 4 öğrenci “Kısmen” şeklinde yanıtlamıştır.

Her iki etkinliğin ortaya koyduğu sonuçlar, öğrencilerin medyadaki kadın hakları ve şiddet haberlerine yönelik farkındalık kazanmaya başladığını, ancak bu farkındalığın, medyada haberlerini tam anlamıyla analiz etme becerisi geliştiremediklerini göstermektedir.

Araştırmacı öğretmen, ders boyunca soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerden, hazırladıkları inceleme tablolarındaki bazı önemli maddeleri (3., 4., 8. ve 9.) ve “Karşılaştıralım” etkinliğindeki sorulara verdikleri yanıtları sözlü olarak paylaşmalarını istemiştir. Öğrencilerin geri bildirimlerine göre, bazı kadına yönelik şiddet haberlerini –özellikle açık ifadeler içermeyenleri– fark edemedikleri anlaşılmıştır. Bunun üzerine öğretmen, üç farklı haber sunumunu öğrencilerle

karşılaştırmalı olarak incelemiş ve onları farklı medya türlerinde haberlerin nasıl sunulduğu konusunda bilgilendirmiştir. Bu sayede öğrencilerin hem medya okuryazarlığı becerileri gelişmiş hem de medyanın, toplumsal eşitsizliklerin bir sonucu olan kadına yönelik şiddeti nasıl yeniden üretebildiği üzerine düşünceleri sağlanmıştır.

Sözlerimde Ne Var: Örtük ve Açık Mesajlar

Dersin başında öğrencilere "Sözlerimde Ne Var?" başlıklı etkinlik kağıtları dağıtılarak yönergeler açıklanmıştır. Etkinlikte, öğrencilere verilen cümlelerin kadına yönelik şiddet içerip içermediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Şiddet içerdiğini düşündükleri cümleler için "Evet" kutucuğunu, içermediğini düşündükleri cümleler için "Hayır" kutucuğunu işaretlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Cümleler, ekonomik, psikolojik/sözel ve fiziksel şiddet türlerinden örnekler içermekteydi. Bu etkinlik, öğrencilerin şiddet algısını değerlendirmek ve şiddet türlerini anlatmak amacıyla yapılmıştır.

Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen, cümleleri tek tek ele alarak sınıfla birlikte tartışmıştır. Sınıfta bulunan 13 öğrenciden 6'sının verilen tüm cümleleri şiddet olarak değerlendirip "Evet" kutucuğunu işaretlediği tespit edilmiştir. Ancak 4 öğrenci, "İşte çalışmana izin vermiyorum." cümlesinin kadına yönelik şiddet içermediğini düşünmüştür. Öğretmen bu düşüncenin nedenini sorduğunda, Cenk "*Karısını kıskanmış olabilir, yani*" şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıt, öğretmene etkinliğin gerekliliğini bir kez daha hatırlatmış ve öğretmen, hazırladığı sunumla ekonomik şiddet kavramını açıklık getirerek kavram yanlışlarını gidermeye çalışmıştır.

Öğrencilerden 2'si, "Bir iş de elinden gelsin." cümlesini kadına yönelik şiddet olarak görmemiştir. Öğretmenin, "*Bu cümle hangi tür şiddete örnek olabilir?*" sorusuna, Melisa "*Sözel şiddet*" cevabını vermiştir. Bunun üzerine öğretmen, psikolojik/sözel şiddet türünü detaylıca anlatmıştır. Sunumun devamında fiziksel şiddet konusu ele alınmış ve bu türün örnekleri de açıklanmıştır. Öğrencilerin daha çok fiziksel şiddet olgusu konusunda farkındalıkları olduğu ancak "*ekonomik ve sözel şiddet*" konusunda daha az farkındalık geliştirdikleri söylenebilir.

Dersin sonunda, şiddete maruz kalan bireylerin başvurabileceği kurumlar ve yardım kanalları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, şiddet durumlarında kullanılacak bir uygulamadan bahsedilmiştir. Bu sırada Zehra "KADES" diyerek söze atılmıştır. Öğretmen, Zehra'ya bu bilgiyi nereden öğrendiğini sormuş ve Zehra "televizyondan" cevabını vermiştir. Bunun üzerine öğretmen, Kadın Destek Uygulaması (KADES) hakkında detaylı bilgi aktarmıştır.

Bu bilgilendirmeden sonra Melisa, "Neden erkek destek uygulaması yok? Belki kadın, erkeği dövecek." şeklinde bir soru sormuştur. Yasemin ise "Diyelim ki yanlışlıkla basıldı, nasıl düzeltilecek?" diye eklemiştir. Öğretmen, her iki soruya da açıklık getirmiştir.

Son olarak, Esra'nın daha önce bahsettiği yakın zamanda köyde meydana gelen kadına şiddet olayıyla ilgili olarak, Okay "Bizim köydeki kadın bilseydi, bu uygulamayı kullanabilirdi" yorumunda bulunmuştur. Etkinlik, öğrencilerin şiddet algılarını geliştirmek ve şiddetin türleri hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamak açısından etkili bir şekilde tamamlanmıştır.

Bir Şey Yapmalı: Kadına Yönelik Şiddete Karşı Çözüm Üretiyoruz

Dersin başlangıcında, etkinlikte kullanılacak **istasyon tekniği** hakkında bilgi verilmiş ve öncesinde kısa bir beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerden, kadına yönelik şiddet problemine karşı çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiş ve bunun için beş dakika süre verilmiştir. Beyin fırtınası sırasında öğretmenin rehberliğiyle geliştirilen çözüm önerileri, uygun başlıklar altında toplanmıştır.

- Birinci Grup: Bilgilendirici metinlerinin başlığını Şiddete Hayır olarak belirlediklerini ifade etmiştir. Metinde, kadına yönelik şiddetle mücadelede kullanılabilecek uygulamalardan biri olan KADES'ten bahsedilmiştir. Ayrıca metinde şu ifadeler yer almıştır: "Son zamanlarda Evlilik Ehliyeti Kursları açıldı. Bu sayede toplumda evliliğe hazır bireyler yetişecek. Kadına şiddet ortadan kalkacak. Kadına şiddet uygulayanlar müebbet hapis yatacak. Dünyadaki kadınlar şiddetten kurtulacak ve hayat kadınlar için mutlu geçecektir."
- İkinci Grup: Kadına yönelik şiddet konulu bir şiir yazmış ve grup sözcüsü bu şiiri sınıfta okumuştur. Şiir, öğretmen ve öğrenciler tarafından çok beğenilmiştir (Bkz. Ek. Görsel 8).
- Üçüncü Grup: Çalışma süresince 23 slogan bulduklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmen, bu sloganlardan 17'sinin uygun olduğunu tespit etmiş ve nedenlerini açıklamıştır. Kabul edilen başlıca sloganlar şunlardır:
 - Kadına Şiddete Hayır!
 - Kadına Şiddete Dur De!
 - Kadın, Erkek Eşittir. Şiddete Hayır!
 - Şiddete Susma!
 - Her Türlü Şiddete Hayır!
 - Tehditlerden Korkma!

Bu etkinlik, öğrencilerin kadına yönelik şiddetle ilgili farkındalıklarını artırmaya ve şiddetle mücadelede toplumsal rolünü anlamalarına katkı sağlamıştır.

Eylem Planı 6: Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Dil Kullanıyorum

Altıncı hafta üç ders oturumudur. Dersin amacı "*Toplumsal cinsiyete duyarlı dil kullanımının fark edilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine çözüm önerileri geliştirmek*" olarak belirlenmiştir.

Bil Bul Kazan: Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Bulmaca Çözüyoruz

Bil Bul Kazan etkinliği, dördüncü hafta uygulamalarında öğrencilerin neden bayan değil de kadın kelimesinin kullanılması gerektiğini sormaları ve bunu

günlüklerine yazmaları sonucunda gerekli görülerek hazırlanmıştır. Etkinlikle toplumsal cinsiyete duyarlı dil kullanımının fark edilmesi amaçlanmaktadır. Etkinlik kağıdının sol tarafında öğrencilerin on bir kelimeyi uygun boşluğa yerleştirilmesi istenmiştir. Yerleştirme tamamlandıktan sonra on bir kelimenin, kelime avı bulmacasında bulunması gerektiği söylenmiştir. Etkinlik kağıdını tamamlayan ilk üç kişiye öğretmen sürpriz hediyeler vermiştir.

Etkinliği ilk bitiren Yasemin olmuştur. Sonrasında Kenan ikinci, Esra üçüncü olmuştur. Diğer öğrencilerin de etkinlik kağıdını tamamlaması beklenmiştir. Etkinlik bitimiyle on bir kelime ile toplumsal cinsiyete duyarlı bir dil kullanımının nasıl olması gerektiği öğrencilerle paylaşılmıştır. Dışlayıcı ve kalıp yargılar içeren bir dilden uzak durulması bunun yerine kapsayıcı ve eşitlik içeren bir dil tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Güneş Sokağını Eşitliyoruz: Eşitlik Diyarına Giden Yol

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan PUSULA, Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzunda yer alan Eşitlik Diyarına Giden Yol etkinliği Güneş Sokağını Eşitliyoruz olarak uyarlanmıştır. Öğretmen etkinlik uygulaması için Tekir ve Güneş Sokağı Sakinleri hikayesini yazmıştır. Hikâyede mahallenin kedisi Tekir merkezinde Güneş Sokağı sakinleri ve yaşadıkları anlatılmaktadır. Yaşantılar toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri barındırmaktadır. Öncelikle öğrencilere hikâye dağıtılmış ve öğretmenin sesli okumasını takip etmeleri istenmiştir. Öğretmen okuma sonrası öğrencilerin coşkulu alkışları ve beğeni ifadeleri için teşekkür etmiştir. Sonrasında öğrenciler beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilerden hikâyede yer alan eşitsizlikleri gidererek eşitliğin hâkim olduğu bir Güneş Sokağı krokisi tasarımları istenmiştir. Bunun için gerekli olan malzemeler ders öncesinde öğretmenin tarafından hazırlanmıştır. Her grup karton ve gerekli gördüğü malzemeleri alarak işe koyulmuştur. Öğrenciler kırk beş dakika boyunca krokilerini tasarlamak için çalışmıştır. Bütün grupların etkinliği bitirmesiyle birlikte gruplar teker teker tahtaya çıkarak Güneş Sokağındaki eşitsizlikleri nasıl eşitlediklerini krokileri üzerinden anlatmıştır.

Birinci grup Güneş Sokağı ismini Adalet Sokağı olarak değiştirdiklerini söylemiştir (Bkz. Ek. Görsel 9). Eşitsizliklerin çözümünde sosyal öğrenmeye (gözlem ve model alma) başvurdukları görülmektedir. Örneğin ev işlerinin bütün yükünü eşi Şenay Hanım'a yükleyen Hasan Bey, komşusunun eşine ev işlerinde yardım ettiğini görünce bu konudaki tutumu değiştirmektedir. Yine kızları Feride'nin okumasına izin vermeyen aile, kızlarını her zorluğa rağmen okutan komşularından ilham alarak tutumlarını değiştirmişlerdir. Öğrencilerin tasarladıkları Adalet Sokağında aile büyükleri eşitsizlikleri yaratan değil eşitsizlikleri çözen konumdadır. Ayrıca tasarlanan sokakta meslekte cinsiyet ayrımcılığı yoktur. Çünkü her meslekte kadın ve erkek çalışanlar sokak sakinlerine örnek olmaktadır. Ailede görev ve sorumluluklar fertler arasında eşit bir şekilde paylaşılmaktadır. Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğini öğreten dersler vardır. Çevrelerinde gördükleri eşitsizlikler dayanışmayla çözülmektedir. Kimse kimseyi yargılamamaktadır.

İkinci grup sunuma başladığında haritanın merkezindeki okul öğretmenin dikkatini çekmiştir. Öğrenciler sokağın merkezine Renk ve Eşitlik Okulu adını verdikleri bir okul açmıştır. Grup, okul aracılığıyla sokak sakinlerine toplumsal cinsiyet bilinci verileceğini söylemiştir. Bu okul sayesinde aileler renklerde, oyuncaklarda, sorumluluklarda eşitsizlik yapmayacaktır. Eşinin çalışmasını istemeyen erkekler, kızını okutmak istemeyen babalar okulda verilecek eşitlik eğitimlerine katılacaktır. Şiddete karşı neler yapılabilir ve nerelere başvurulur yine bu okulda öğretilecektir. Hikâyede, meslek seçiminde çocuğuna kalıp yargılarla davranan baba problemi ise öğrencinin öğretmeni tarafından babanın ikna edilmesiyle çözülmüştür. İkinci grubun tasarladığı sokakta eğitime ve öğretime verilen sorumluluğun fazla olduğu görülmektedir.

Üçüncü grup üyeleri etkinliği sonuçlandırma konusunda zorlanmışlardır. Buna rağmen öğrenciler sunumda Güneş Sokağı'ndaki eşitsizlikleri iletişimle ve hukuk kurallarıyla çözdüklerini söylemişlerdir. Eşinin işte çalışmasına izin vermeyen erkeklerin bir hafta boyunca ev işleri yapacağı, eşin de işe gideceği bir nevi rol değiş tokuşu yapılacak bir yasa çıkarıldığını tasarlamışlardır. Bu yasa sonucunda eşlerin tutumlarından vazgeçeceklerini dile getirmişlerdir.

Dördüncü grup üçüncü grup gibi etkinliği sonuçlandırmada zorlanmışlardır. Öğrencilerin tasarladıkları sokak eşitlikçi öğreler barındırmaktadır. Her aile bireyinin mutfak işlerinden sorumlu olduğu ve evde herkesin eşit iş paylaşımı yaptığı bir aile tasarlamışlardır. Ayrıca bu ailede erkekler, kadınların iş hayatına karışmamaktadır.

Beşinci grup ikinci grup gibi eşitsizliklerin çözümünde eğitimi önemli görmüştür. Okulda verilecek toplumsal cinsiyet eşitliği dersleri ile Güneş Sokağı sakinlerinin bilinçleneceğini söylemişlerdir (Bkz. Ek. Görsel 10). Aileler renklerin, oyuncakların cinsiyetinin olmadığını bileceklerdir. Veli istediği mesleği seçebilirken, Feride okulunu bitirecek ve işe girecektir. Hukuksal olarak gerekli yasalar çıkarılacak ve kadına şiddet uygulayanlar serbest bırakılmayacaktır.

Grupların sunumu bittikten sonra öğrencilere teşekkür edilmiş ve günlüklerini yazmayı unutmamaları istenmiştir. Öğretmen, altı hafta boyunca neler yaptıklarını ve öğrendiklerini özetleyen kısa bir konuşma yapmıştır.

Öğrenci Günlüklerinde Yansıtıcı Değerlendirmeler

İlk haftadan itibaren öğrenci günlükleri incelendiğinde çoğu öğrencinin, yapılan etkinliklerinden memnun kaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Esra bu etkinliklerin önemine dikkat çekerek: *“bu bilgileri daha önce öğrenmiş olmayı istediğini”* dile getirmiştir. Cenk, etkinlikleri öğretici bulduğunu ifade ederken, Cansu ise ailesinde gördüğü ayrımcı davranışların farkına vardığını ve konuyla ilgili bilgisi olmadığı için etkinlikleri sevdiğini belirtmiştir. Gizem, erkek öğrencilerin eşitliği öğrenmesinden dolayı mutluluk duyduğunu belirtirken, Yasemin arkadaşlarının ve öğretmenin tespit ettiği eşitsizlikleri *“ilgi çekici”* bulduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrenciler etkinliklerden hoşlanmadıklarını dile getirseler de, kurdukları cümleler aslında ayrımcılık ve eşitsizliklere duyulan rahatsızlığı göstermektedir. Ayrıca öğrenciler,

etkinlikler ve derslerle ilgili önerilerde de bulunmuşlardır (Bkz. Ek. Görsel 11). Zehra, izledikleri videoların sınıfta canlandırılmasını önerirken, Aslı, ilerleyen derslerde “kızlar araba süremez, asker olamaz” gibi yargılar üzerinde durulmasını istemiştir. Gizem, “Neden oğlan çocuğu okur da kız okuyamaz” gibi düşüncelerin sorgulanmasını talep ederken, Zehra kadın hakları konusunda daha fazla bilgi edinme arzusunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini günlüklerine yansıttıkları görülmektedir. Yukarıdaki görselde eskiden sadece “çok büyük bir eşitsizlik olduğunu” fark edebilen öğrenci artık “çok küçük eşitsizlikleri bile” fark edebildiğini söylemektedir. Öğrencilerin toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesinde taraf olan öğretmenlerini tespit ettiği anlaşılmaktadır (Bkz. Ek. Görsel 12). Öğrenciler günlüklerinde yer alan “Neler öğrenmek isterdim?” sorusuna yanıt olarak ise Cansu “Daha çok masallarda veya hikayelerde cinsiyet ayrımı var mı, yok mu onu öğrenmek isterdim.” Esra ise “Benim öğrendiğim bilgileri başka birilerinin öğrenmesini isterdim ve onların bilgi sahibi olup herkese öyle davranmasını isterdim.” şeklinde yanıtlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet farkındalığı geliştirme üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin, toplumsal cinsiyet hakkında doğrudan bir bilgiye sahip olmadıklarını ancak aile, çevre, arkadaşlar ve okul gibi çeşitli sosyal katmanlar aracılığıyla toplumsal cinsiyet pratikleriyle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısının genellikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dayalı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerdeki kalıp yargıların eylem araştırması sürecinde de kendini gösterdiği, öğrencilerin zaman zaman eşitsiz toplumsal cinsiyet algılarını yansıttıkları ve bu eşitsizlikleri olumlayan tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Geleneksel kalıpların her öğrencide var olduğu gözlemlenmiş ancak kız öğrencilerin bu kalıpları oğlanlara kıyasla daha az benimsediği anlaşılmıştır. Ayrıca akademik başarısı yüksek öğrencilerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine daha duyarlı bir yaklaşım sergilediklerini söylemek mümkündür. Öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp bakış açıları alan yazında farklı kademelerdeki öğrenci algı ve görüşlerini içeren çalışmalarla paralel bulgular sunmaktadır (Acar-Erdol ve diğ., 2019; Aslan, 2015; Brinkman, 2009; Doğan Yaylak, 2023; Esen, 2013; Gülçiçek ve Tantekin-Erden, 2024; Gürcan, 2023; Ölmez, 2023; Yeşil ve Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). Ayrıca ilk okul ve ortaokul kademelerinde yapılan farkındalık çalışmalarında görülen eylem araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırıldığında, öğrenci algı ve görüşlerinin süreç sonunda önemli ölçüde değiştiği mevcut çalışma ile tutarlıdır (Ölmez, 2023; Seçgin ve Kurnaz, 2015; Yolcu, 2021; Yeşil ve Karaboğa, 2021).

Toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmeye çalışan müdahaleler, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını toplumsal cinsiyet eşitliği lehine çevirmiştir (Esen, 2013; Gülçiçek ve Tantekin-Erden, 2024; Ölmez, 2023; Tantekin-

Erden, 2009; Yeşil ve Karaboğa, 2021; Yolcu, 2021). Bu bakımdan mevcut çalışmada ortaya çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Buna karşın farklı kademelerde ve çalışma gruplarıyla yapılan toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi çalışmalarının kısmi etkili sonuçları ürettiği, hatta kimi çalışmaların ise etkili sonuçlara ulaşmadığı ortaya konmuştur (Gunnarsson, 2019; 2017; Guthridge, ve diğ., 2022). Bunun en önemli nedenlerinden biri küçük ölçekte yürütülen müdahale çalışmalarının orta ve büyük ölçekte kültüre gömülü toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tarafından zayıflatılmasıdır. Dolayısıyla mevcut farkındalık çalışmasında ortaya çıkan olumlu sonuçların etkisini arttırmada, okul içi paydaşların tutum ve davranışları tarafından güçlendirilmeye ihtiyacı vardır. Buna karşın çalışmada gözlemlendiği gibi, okuldaki diğer öğretmenlerin, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürdürmeleri öğrencilerin dikkatinden kaçmamıştır. Öğrenciler, okul yaşamlarında toplumsal cinsiyet duyarlılığını gözlemleyerek öğretmenlerinin, toplumsal cinsiyet rollerini nasıl yeniden ürettiklerini tanımlayabilmişlerdir. Kimi öğretmenlerin, kız öğrencileri düzenli, nazik ve ödevlerine karşı başarılı olarak tanımlarken, erkek öğrencileri daha çok dağınık, disiplin eksikliği olan, fiziksel güç gerektiren görevlerde daha yetkin olarak tanımlamaları, öğrencilerin bunu öğretmenlerinin davranışları aracılığıyla gözlemlediklerini açıkça göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretmenlerinden yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda toplumsal normlar ve cinsiyetle ilgili tutumlar da öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Sadker ve Sadker (1994) çalışması kız öğrencilerin öğretmenlerin cinsiyetçi söylemlerine duyarsız kalmadıklarını göstermektedir. Shmurak ve diğ. (1994) çalışmasında da öğrencilerin toplumsal cinsiyet güç ilişkilerini okullarda nasıl gözlemleyebildikleri açıkça gözler önüne serilmiştir. Shmurak ve diğ. (1994) Amerika'nın, Connecticut eyaletinde 10 merkezi ortaokulu cinsiyet eşitliği bakımından inceledikleri ve sonucunda okullarda görülen cinsiyetçi uygulamaları sınıflandırdıkları çalışmada, okullarda görülen cinsiyetçi uygulamalardan cinsiyet pekiştirmesi (kızlara kibar davranmasını söylemek, oğlanlara fiziki güç gerektiren sorumluluklar vermek) ve aktif ayrımcılık (kızların ve oğlanların yeteneklerinin küçümsenmesi) çalışmanın yürütüldüğü okulda öğrenciler tarafından tespit edilmiştir. Apple (2022) tarafından vurgulandığı gibi, toplumsal eşitsizliklerin farkında olmayan eğitimciler, sadece öğrencilerini değil, aynı zamanda kendilerini de eğitime sorumluluğunu yerine getiremezler. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgi ve farkındalık kazanabilmeleri, öğretmenlerinin bu konularda ne kadar bilinçli ve duyarlı olduklarına doğrudan bağlıdır. Toplumdaki eşitsizlikleri fark etmeden eğitim vermek, sadece öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını değil, tüm kimlik ve değer anlayışlarını da daraltabilir.

Çalışmada kızların çalışmaya etkin bir biçimde katıldıkları ve oğlanlara göre daha çok farkındalık geliştirdikleri gözlenmiştir. Oğlan öğrenciler ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yanlış olduğunu kabul etseler de eşitsizlikleri destekleyen tutumlarını zaman zaman sürdürmüşlerdir. Bu direnç, toplumsal cinsiyet pratiklerinin uzun yıllar boyunca topluma yerleşmiş olmasından kaynaklanabilmektedir (Esen, 2013). Brinkman ve diğ. (2011) çalışmasında, cinsiyet eşitsizliğini azaltmaya yönelik girişimlerin erkeklerin hak sahibi olma hissini tehdit ettiğini ve erkek çocuklarının ilgi

odağı olma konumunu kaybetmesiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın kız öğrenciler üzerinde daha fazla güçlendirici etki yaratması çalışmanın bir kadın öğretmen tarafından yürütülmüş olması nedeniyle kız öğrencilerin kendilerini daha güçlü hissetmelerini ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini sorgulamalarını sağlamış gibi görünmektedir. Simon ve diğ. (2008) çalışmasında gözlemlendiği gibi kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda daha fazla empati geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla kız öğrencilerin kadın bir öğretmen eşliğinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulamaları bu etkiyi arttırmış olabilir. Kız öğrencilerin daha fazla farkındalık geliştirdiğine dair bulgular Seçgin ve Kurnaz'ın (2012) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada erkek öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin tutum düzeyleri hem ön test hem de son test puanları bakımından erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Arku (2007) tarımsal alanlarda uzun süre yaşayan anne, baba, eşler ve çocuklardan oluşan ailelerdeki erkeklerin toplumsal cinsiyet bakış açısını daha çok içselleştirdiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla oğlan öğrencilerin toplumsal cinsiyet konularına karşı ilgisizliği bu tür konuların sadece kız çocuklarını ilgilendiren bir mesele olarak algılandığını düşündürmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin okulla kurduğu ilişki üzerinde durmakta araştırma sonuçları açısından faydalı olabilir. Kız öğrencilerin okulla kurduğu ilişki ve bu durumun akademik başarı üzerinde etkileri de dikkate değerdir.

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırmanın mümkün olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrenciler ilk kez toplumsal cinsiyet kalıplarını sorgulama fırsatı bulmuş ve bu süreçte öğretmenlerinin dahi cinsiyetçi söylem ve davranışlarda bulunabileceğini fark etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin de toplumsal cinsiyet eğitimi alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gösterdiği duyarlılık, öğrencilerin toplumsal cinsiyet kalıplarını sorgulamalarını, bu kalıplardan uzaklaşmalarını ve kendi öz benliklerini zenginleştirmelerini sağlayacak güçlü bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin bu farkındalığa sahip olduklarını gözlemlemeleri, onların sadece toplumsal cinsiyet eşitsizliğini fark etmelerini değil, aynı zamanda bu eşitsizlikle başa çıkma becerisi kazanmalarını da sağlar.

Öneriler

İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda, eylem araştırmalarının uygulama aşamalarında erkek öğrencilerin sürece daha aktif katılımını sağlayacak spesifik eylem planlarının geliştirilmesi yerinde olacaktır. Uygulayıcı öğretmenlerin, erkek öğrencilerin karşı karşıya kaldığı toplumsal cinsiyet temelli sorunlara yönelik örnek olaylar ve etkinlikler tasarımları bu süreçte etkili olabilir. Ayrıca, sonuç bölümünde de belirtildiği üzere, öğretmenin süreçteki konumu ve yaklaşımı, çalışmanın yalnızca kız öğrencilerle ilgili olduğu yönündeki algıyı yumuşatarak sürecin kapsayıcılığını artırabilir.

Sosyal Bilgiler dersi açısından SBDÖP 2024 Maarif Modelinde de görüleceği gibi doğrudan toplumsal cinsiyet konularını içeren bir kazanıma yer verilmemiştir. Dolayısıyla programda sosyal adalet ve toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan kazanımlara yer vermek yerinde olacaktır. Zira 2018 SBDÖP bakıldığında en azından doğrudan (SB.6.6.6.) bir kazanım ifadesine yer verildiği görülebilir.

References

- Acar-Erdol, T., Özen, F., & Toraman, Ç. (2019). Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşleri [The views of education faculty students in Turkey on gender equality]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 794-844. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.009>
- Acar-Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2019). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının Değerlendirilmesi [Evaluation of the Gender Equality Education Programme]. *İlköğretim Online*, 18(4), 1497-1519. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.631950>
- Akgül-Gök, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları* [Reflection of gender perception of married men and women to family functions]. (Thesis No: 344983) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Akkaş Baysal, E. & Hocaoğlu, N. (2019). Nitel Araştırma Modelleri-Desenleri [Qualitative Research Models-Designs]. In Ocak, G. (Eds.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific Research Methods in Education]. (ss. 126-149). Pegem Akademi.
- Apple, M. W. (2022). *Öğretmenler ve Metinler Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sınıf ve İktidar İlişkileri* [Teachers and Texts A Political Economy of Class and Gender Relations in Education]. (M. Sarı & E. Yolcu, Trans.). Yeni İnsan Yayın Evi. (Original work published 1986)
- Arku, C. (2007). *Changing Gender Roles and Their Socio-Cultural Implications for Rural Households' Well Being: A Study of Micro-Finance in Bogoso, Ghana*. (Unpublished master's thesis). University of Guelph, Canada.
- Arslandaş, H.A. (2020). *Epistemolojik İnanç Bağlamında Kadın Bedeni* [The Female Body in the Context of Epistemological Beliefs]. In Talas, M. (Eds.), *Toplumsal Cinsiyet* [Social gender]. (ss. 93-135). Iksad Publications.
- Aslan, G. (2015). A Metaphoric Analysis Regarding Gender Perceptions of Preservice Teachers. *Education and Science*, 40(181). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2930>
- Aşçı, F. (2020). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları* [Social gender in social studies textbooks from the republic to the present]. (Thesis No: 641010) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- İstanbul Arel University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Esen, Y. (2007). *Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. Journal for critical education policy studies*, 5(2), 466-493. <https://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/05-2-15.pdf>
- Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme [Gender Discrimination in Educational Processes: An Analysis on the Experiences of Studentship]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904216.pdf>
- Esen, Y. (2015). *Yerel Yönetimler, Kamu Kurumları ve Sivil Toplum Örgütleri İçin Kadın Dostu Kentler Eğitici Kiti [Educational Kit on Women-Friendly Cities for Local Governments, Public Institutions and Civil Society Organisations]*. UNFP. https://www.researchgate.net/publication/304246582_Egitim
- Ecevit, Y. (2020). *Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? [How can the relationship between gender and poverty be established? How can this relationship be studied?]* Erişim adresi: <https://kadinsavunmasi.org/toplumsal-cinsiyetle-yoksulluk-iliskisi-nasil-kurulabilir-bu-iliski-nasil-calisilabilir-yildiz-ecevit/>
- European Institute. (2023). *Gender Equality Index*. Erişim adresi: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023/DK>
- Davarcı, Y. (2021). *Din Dersi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Bir Analiz (1929-2018) [An Analysis of Social Gender in Textbooks (1929-2018)]*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğan R. Y. & AYTEKİN, C. (2021). Ekolojik Sistem Kuramı Çerçevesinden Ebeveyn Yabancılaşmasına Genel Bakış [An Overview of Parental Alienation from the Framework of Ecological Systems Theory]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 551-572. <http://dx.doi.org/10.18863/pgy.826957>
- Doğan-Yaylak, D. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalıklarının gelişimi: bir durum çalışması [Development of Primary School 4th Grade Students' Awareness About Gender Equality in Social Studies Course: A Case Study]*. (Thesis No: 822528) [Master's thesis, Ordu University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]*. Anı Yayıncılık.

- Flowers, N. (2010). *Pusulacık Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu [Compassito: manual on human rights education for children]*. (M. Çulhaoğlu, Trans). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Original work published 2007)
- Hall, R. M. & Sandler, B. R. (1982). *The Classroom Climate: A Chilly One for Women?*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED215628>
- Geriş, M. (2022). *Sosyal bilgiler derslerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği konularına yönelik farkındalık geliştirme: kadına yönelik şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı örnekleri [Raising awareness on gender inequality issues in social studies : Examples of violence against women and gender discrimination]*. (Thesis No: 721078) [Master's thesis, Sinop University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gunnarsson, K. (2019). In the middle of things: encountering questions about equality in social studies education. *Gender and Education*, 33(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1583321>
- Gunnarsson, K. (2017). Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research*, 26(5), 666–681. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1417143>
- Guthridge, M., Kirkman, M., Penovic, T., & Giummarra, M. J. (2022). Promoting gender equality: A systematic review of interventions. *Social Justice Research*, 35(3), 318-343. <https://doi.org/10.1007/s11211-022-00398-z>
- Gülççek, T., & Tantekin Erden, F. (2024). Effect of gender-neutral activities on preschool children's gender stereotypes *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(3), 497–512. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2389196>
- Gümüšoğlu, F. (2016). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet [Social Gender in Textbooks]. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22728/242599>
- Gürcan, N. (2023). *Okul öncesi dönemde biyografik hikayeler aracılığı ile toplumsal cinsiyet eşitliği: bir eylem araştırması [Gender equality through biographical stories in preschool period: An action research]*. (Thesis No: 823024) [Master's thesis, Uşak University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kafa, E. (2005). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi [Comparative Analysis of the 2005 and 2018 Social Studies Curriculums in the Context of Gender]. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (8), 83-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuvasad/issue/67701/932365>
- Kafalı, B. (2020). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinde öğretmen eğitimi: mor sertifika örneği [Gender equality in teacher training: Example of Purple Certificate]*

- program*]. (Thesis No: 626789) [Master's thesis, İstanbul Bilgi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Karaçalı Taze, H. (2018). *Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir sosyal bilgiler ünitesi tasarımı ve öğretimi [Designing and teaching of a social studies unit from the gender perspective]*. (Thesis No: 526483) [Master's thesis, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı [Social Studies Curriculum]*. <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic education for social studies: An issues centered decision making curriculum*. IAP.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and practice of action research*. https://base.socioeco.org/docs/overview_of_action_research_methodology.pdf
- Ölmez, H. (2023). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin olumlu toplumsal cinsiyet rollerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması [An action research on developing positive gender roles of fourth grade primary school students]*. (Thesis No: 777731) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özkan, E. (2020). Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılık: Cam Tavan ve Kraliçe Arı Sendromu [Vocational discrimination based on gender: glass ceiling and queen bee syndrome]. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 127-138. <https://doi.org/10.37991/sosdus.826813>
- Pira, A. & Elgün, A. (2004). *Toplumsal Cinsiyeti İnşa Eden Bir Kurum Olarak Medya; Reklamlar Aracılığıyla Ataerkil İdeolojinin Yeniden Üretilmesi [Media as an Institution that Constructs Gender; Reproduction of Patriarchal Ideology through Advertising]*. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Charles Scribner's Sons
- Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Examination of social gender in terms of different variables in Turkish textbooks]*. (Thesis No: 544955) [Master's thesis, Çanakkale

- Onsekiz Mart University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi [Gender in the Context of Power and Resistance: An Ethnography of a School]. *Toplum ve Bilim*, 114, 51-73. https://kasaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/34/2013/03/alev_fevziye-iktidar-direnis.pdf
- Seçgin, F. ve Kurnaz, F. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi [The effect of gender activities in social studies lesson on the perception and attitude of the primary education students]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. (5), 24-38.
- Sezer, M. Ö. (2010). *Masallar ve toplumsal cinsiyet [Fairy tales and social gender]*. Evrensel Basım Yayın.
- Shmurak, C. J., Ratliff, T. M. & Shmurak, C. B. (1994). Gender Equity and Gender Bias: Issues for the Middle School Teacher. *Middle School Journal*, 25(5), 63–66. <http://www.jstor.org/stable/23023623>
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229–1248. <https://doi.org/10.1080/09500690701474037>
- Soydan, E., & Küçükşen, K. (2022). Toplumsal Cinsiyet Eşit(siz)liğinin Medyadaki İzdüşümleri [Reflections of Gender Equality (or Inequality) in the Media]. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 18-28
- Şanlı, B. (2022). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması [For the gender equality education course curriculum development study]*. (Thesis No: 764413) [Doctoral dissertation, Mersin University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri [Teacher opinions in the context of gender and hidden curriculum]*. (Thesis No: 549261) [Master's thesis, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tan, M. (2007). M. Tan, Y. Ecevit, S.S. Üşür ve S. Acuner (Ed.), *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri [Gender equality in Turkey: Issues, priorities and proposed solutions]*. (ss. 23-105). İstanbul: TÜSİAD-KADİGER
- Tantekin-Erden, F. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and teacher education*, 25(3), 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.001>

- Tatlıer Baş, M. M. (2011). *Avrupa Birliği'nde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Plan Ve Politikalara Yerleştirilmesi: Hollanda, Romanya Ve Türkiye Örneklerinin İrdelenmesi [Mainstreaming Gender Equality in the European Union: A Review of the Examples of the Netherlands, Romania and Turkey]*. (Uzmanlık Tezi). Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Başbakanlık
- Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi. *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması [Research on Gender and Perceptions of Women in Turkey]*. Erişim adresi: <https://gender.khas.edu.tr/tr/turkiyede-toplumsal-cinsiyet-ve-kadin-algisi-arastirmasi>
- Tuncer, M., & Gezer Şen, B. (2018). Okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik türkiye'de yapılan çalışmalar [Studies conducted in Turkey on gender equality in pre-school education]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 870-882. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/613531>
- Türk, A., Çevik, B., Kaya, S. (2023). Toplumsal cinsiyet algısının şiddet eğilimine etkisinde toplumsal cinsiyet eğitiminin aracılık rolü [Mediator Role of Gender Education on the Effect of Gender Perception on ViolentTendency]. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*. 6(2). 423-443. <https://doi.org/10.33708/ktc.1295983>
- TÜİK, *İstatistiklerle Kadın [Women in Statistics]*, 2022. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2022-49668>
- TÜİK, Nüfus İstatistikleri Portalı 2022 [Population Statistics Portal 2022]. Erişim adresi: <https://nip.tuik.gov.tr/?value=EgitimDurumu>
- TÜİK, Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021, Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı: 45813. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A. M. & Erdem, E. (2017). The effect of education on gender perception and gender role attitudes: An experimental study. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 678-693.
- Yakut Özek, B. (2019). Eğitimde Eylem Araştırmaları: Tarihsel Gelişimi ve Geleceği [Action Research in Education: Historical Development and Future Prospects]. In Erturan İlker, G., Hünük, D. (Eds.). *Eğitimde Eylem Araştırmaları [Action Research in Education]*. (ss. 67-85). Nobel Akademi.
- Yaşar, S. (2022). *2000-2020 yılları arasında kullanılan müzik ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmesi [Examining of music text books used between 2000-2020 in terms of gender equality]*. (Thesis No: 742079)

- [Master's thesis, Van Yüzüncü Yıl University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yeşil, A. & Karaboğa, F.A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı [Awareness of gender equality among middle school students]. *Journal of Qualitative Research in Education*. 28, 51-78. <https://doi.org/10.14689/enad.28.3>
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2022). *Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki toplumsal cinsiyet ile ilgili araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması [A meta-synthesis study on research on social gender in the field of social studies education]*. (Thesis No: 753559) [Master's thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yolcu, E. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığının geliştirilmesi: ilkokul dördüncü sınıflarla yapılan bir eylem araştırması [Enhancing sensitivity to gender equality: An action research with fourth graders]*. (Thesis No: 681774) [Master's thesis, Çukurova Üniversitesi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- West, C. & Zimmerman D.H., (2021). Toplumsal Cinsiyeti İcra Etmek [Doing Gender]. (Ç. Coşkun, Trans.) In A. Görgün Baran, A. Gelmez & S. Taşdemir Afşar (Eds.) *Sosyal Teori Kökler ve Dallar*. (ss. 523-534). Işık Yayınları. (Original work published Oxford University, 2003)
- World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report 2023*. Erişim adresi: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Graduate Thesis Information**

This study is derived from the first author's 2024 master's thesis at Ankara University Institute of Educational Sciences, supervised by Dr. Serdar Malkoç (thesis no: 896056). The thesis title is "Promoting awareness of gender quality in social studies: An action research.

Authors' Contributions

In the study, the implementation of the action plans and the data collection process were carried out by the first author, while both authors contributed equally to the data analysis, interpretation of the findings, and the discussion.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing interests relevant to the content of this article.

Ethical Approve

The study was approved by the Ethics Committee of Ankara University with the decision dated 17/07/2023 and numbered 2023/16-173.

Lisansüstü Tez Bilgileri

Bu çalışma, birinci yazarın 2024 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Dr. Serdar Malkoç danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir (tez no: 896056). Tez başlığı: "Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet farkındalığı geliştirme bir eylem araştırması."

Yazarların Katkı Düzeyleri

Araştırmada, eylem planlarının uygulanması ve veri toplama süreci birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş, veri analizi ile bulguların yorumlanması ve tartışılması aşamalarında ise her iki yazar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların, bu makalenin içeriğiyle ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Onay

Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu, 17/07/2023 tarihi ve 2023/16-173 sayılı karar ile etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

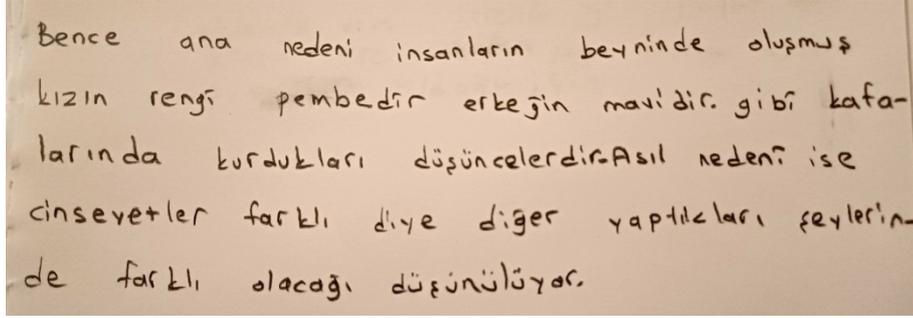
The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as open access under a CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr

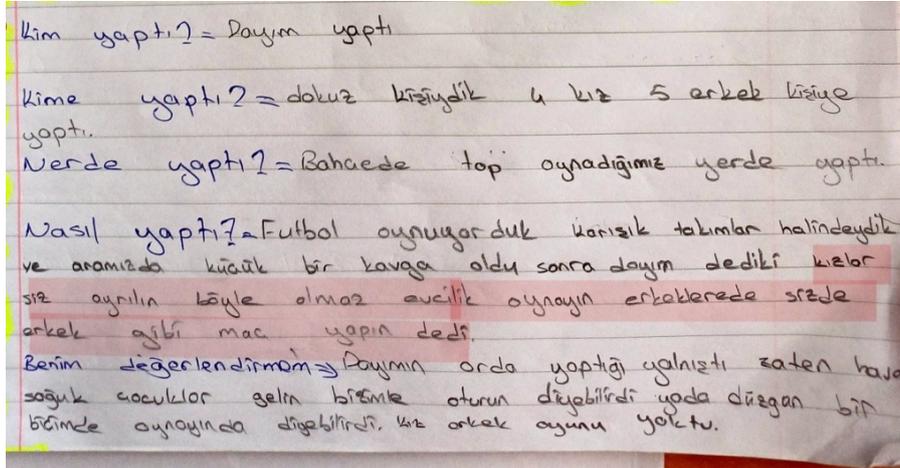
Appendices

Görsel 1. Zehra'ya ait günlük not/ Figure 1. Zehra's journal note



ING. [I think the reason for the "mother and daughter" color differences is that people have these thoughts in their minds, like "pink is for boys and blue is for girls." The real reason is that because genders are different, they think that other things they do will be different too.]

Görsel 2. Yasemin'in Eşitsizlik Dedektifiği/ Figure 2. Yasemin's investigation into gender inequality.

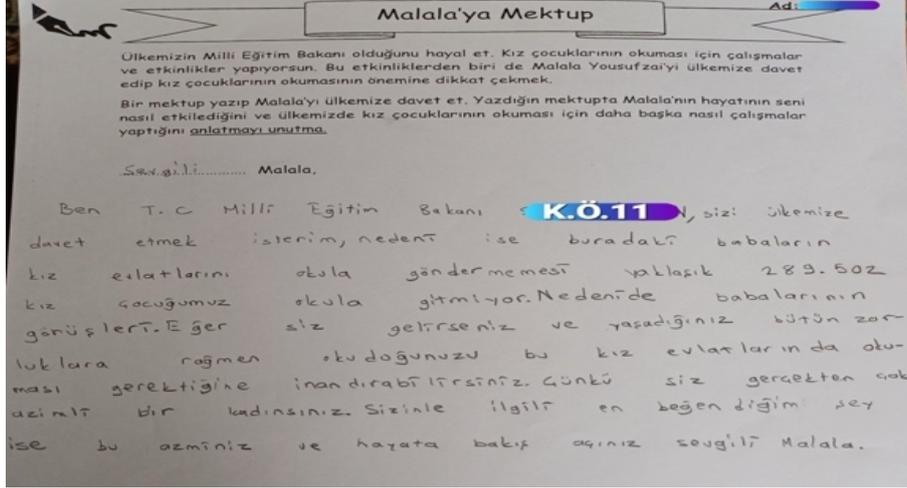


ING [Who did it? = My uncle did it.

To whom did it? = There were nine of us, five girls and five boys.

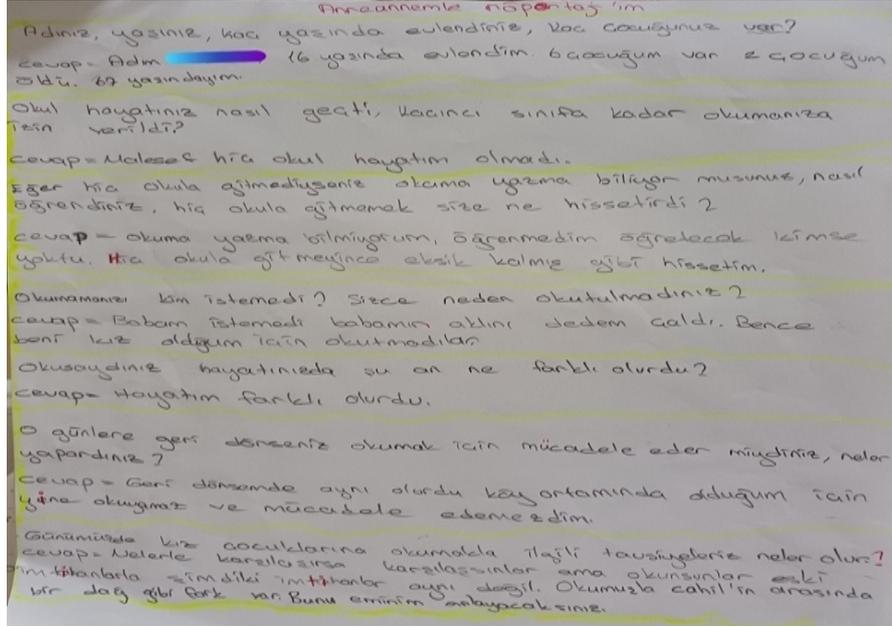
Where did it? = He did it in the garden where we played football.

Görsel 5. Zehra'nın Mektubu/ Figure 5. Zehra's Letter



Dear Malala,

I'm the Minister of National Education, the daughter of the Republic of Turkey, and I'm here to tell you about our children. Despite all these issues, I would like to ask the Minister of National Education why we don't send 289,502 fathers to school here. Why don't you come to our country and send them to school? If you come, you can convince us of your birth and the children you have lived with. Dear Malala, I truly admire you. Because you are a woman. Your determination and your perspective on life are the most important.

Görsel 6. Yasemin'in Röportajı/ Figure 6. Yasemin's Interview.

Q: Your name, how old were you when you got married? Do you have any children?

Answer: I'm 67 years old. I got married in the summer of '16. I have 6 children.

Q: Your school life was given to you in n011? What grade did you go to?

Answer: Unfortunately, I didn't have a school life.

Q: If you could read, do you know how to write? Did you learn? How did you feel about never going to school?

Answer: I don't know how to read or write. I didn't learn. There was no one to teach me. I felt like I was left out of school.

Q: Do you think you weren't educated?

Answer: My father didn't want to read. My grandfather, who didn't let my father study, was the one who was born. I think.

Q: If you had studied in your life?

Answer: My life would have been different.

Q: What would be different? If you ask, "Would you have struggled in those days?", would you have struggled with reading?

Answer: Back then, I couldn't read. It would have been the same because I was in a bad environment, and I couldn't struggle.

Q: What advice would you give to girls about reading?

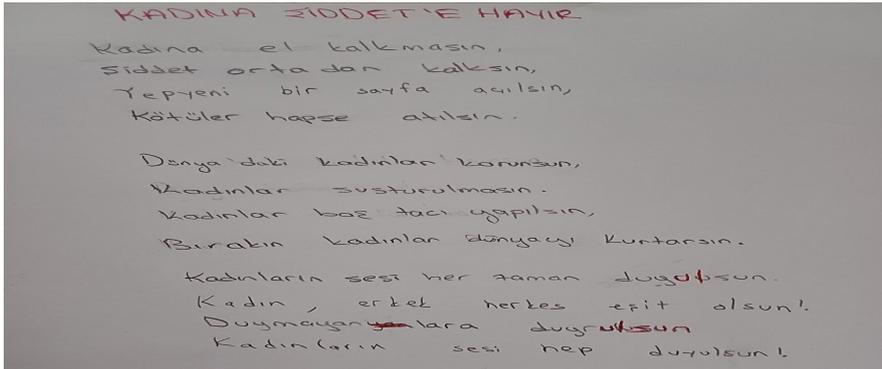
Answer: What would you give them? Let them be happy, but let them face it. The suicides of today are not the same. There's a huge difference between the educated and the ignorant. I'm sure you'll understand that.

Görsel 7. Öğrencilerin Posterini/ Figure 7. The Students' Poster



ING[There is no gender difference in profession.]

Görsel 8. Öğrencilerin Yazdığı Şiir/ A Poem Written By The Students



ING [No To Violence Against Women

“A brand new hand is coming out of the middle. Don't let the bad ones get imprisoned, get up and turn the page, let them be thrown away.

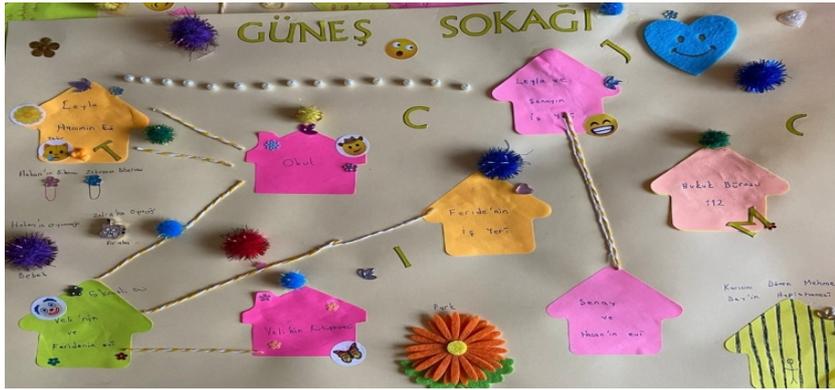
Women in the world. Women should be protected, silenced, and made into a crown of 5th boe, the world of women. Let it be.

Let the voice of those who cannot hear be heard. Let it be heard always! Let it be heard....

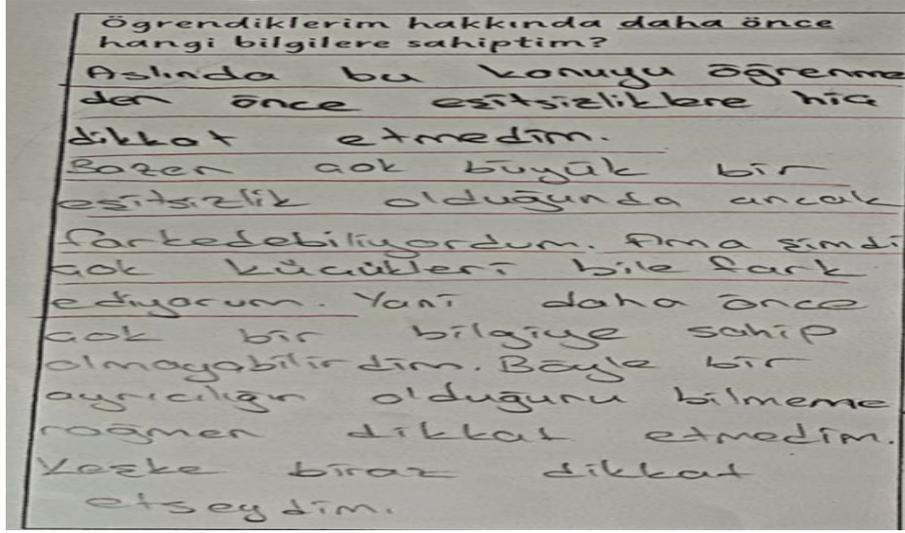
Görsel 9. Birinci Grubun Tasarladığı Adalet Sokağı/ Figure 9. Justice Street Designed by the First Group



Görsel 10. Beşinci Grubun Eşitlediği Güneş Sokağı/ Figure 10. The Sun Street Equalized by the Fifth Group



Görsel 11. Yasemin'in Günlüğünden Bir Bölüm/ Figure 11. A Section from Yasemin's Diary

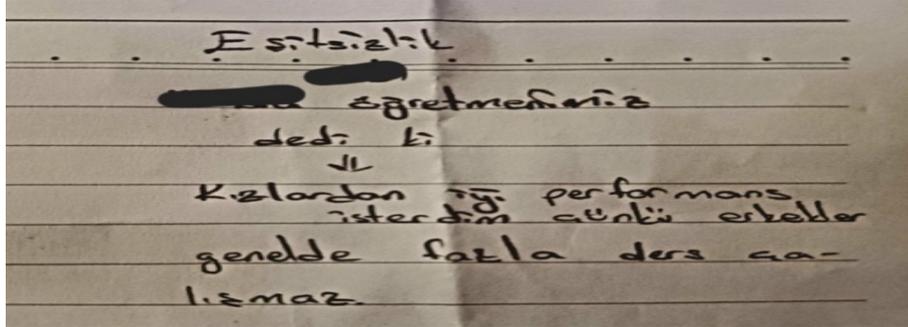


ING[What knowledge did I have before about what I was learning?

In fact, I never paid attention to the inequalities before learning this topic.

I could only notice the inequality when it was very large. But now I'm noticing the small ones. Even a small difference might not have been known before. I wish I had paid attention to the fact that such a distinction was a little more obvious. I didn't know.]

Görsel 12. Aslı'nın Öğretmene Verdiği Not/ A note that Aslı gave to the teacher.



[Inequality, Our teacher said that I expected good performance from girls because boys usually do not study]