



Etkin Vatandaşlık Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algıları

Melek KÖRÜKÇÜ¹



Süleyman TEMUR²



MAKALE BİLGİLERİ

ÖZ

DOI: 10.29299/kefad.1863556

Gönderim Tarihi: 15.01.2026
Düzeltilme Tarihi: 18.02.2026
Kabul Tarihi: 29.09.2026

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınların toplumsal hayattaki konumlarını güçlendirerek demokratik bir toplum inşasına katkı sağlayan temel bir kavramdır. Eğitim, bu eşitliğin sağlanmasında en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir. Özellikle, demokratik vatandaşlık becerilerinin kazandırıldığı Sosyal Bilgiler Dersi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırmada önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki "etkin vatandaşlık" öğrenme alanı kapsamında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması çerçevesinde, yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik çalışma grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kavramını ağırlıklı olarak ayrımcılık ve cinsiyet rolleri üzerinden yorumladığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, cinsiyet kimliğine atfedilen toplumsal beklentileri benimseyerek toplumsal cinsiyet eşitliği kavramına mesafeli durmuşlardır. Günlük yaşamda cinsiyet yanlılığı, önyargı ve belirli cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış inançların yaygın olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı meslek seçimi konusunda cinsiyetin önemli olmadığını düşünmekle birlikte, ev işleri ve çalışma hayatındaki sorumlulukların cinsiyete göre ayrıldığını düşünmektedir. Kıyafet tercihlerinde de cinsiyet temelli ayrımcılığa yönelik güçlü bir inanç hakimdir. Bu bulgular, ortaokul çağındaki bireylerin toplumsal cinsiyet stereotiplerinden etkilenerek cinsiyet eşitsizliğine dair içselleştirilmiş inançlar geliştirdiğini göstermektedir. Araştırma bulguları ışığında farklı sınıf seviyelerinde ve çeşitli öğrenme alanlarında toplumsal cinsiyet konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, etkin vatandaşlık, Sosyal Bilgiler.

Atıf Bilgisi: Körükçü, M. ve Temur S. (2026). Etkin vatandaşlık bağlamında ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1582-1615. [10.29299/kefad.1863556](https://doi.org/10.29299/kefad.1863556)

Giriş

Cinsiyet biyolojik bir gerçekliktir ve bireylerin doğuştan gelen bir özelliği olarak değerlendirilmektedir. Cinsiyet evrensel ve değişmez bir olgudur. Ancak, toplumsal cinsiyet kavramı, cinsiyetin biyolojik temellerinin ötesine geçerek, toplumsal, kültürel ve tarihsel süreçler içerisinde şekillenen bir kavram olarak ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı, 1972 yılında Ann Oakley tarafından kaleme alınan "Sex, Gender and Society" adlı çalışmasıyla sosyoloji literatürüne kazandırılmıştır. Oakley, cinsiyeti biyolojik bir gerçeklik olarak tanımlarken, toplumsal cinsiyeti ise toplumsal yapıların kadın ve erkeklere atfettiği roller, sorumluluklar ve beklentiler sonucu ortaya çıkan bir sosyal inşa olarak ele almıştır. Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet, kadınlık ve erkeklik arasındaki toplumsal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini anlamının temel bir anahtarı

Yazar¹ : Melek KÖRÜKÇÜ, Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye, melekcorukcu@ohu.edu.tr, 0000-0002-7824-3497
Yazar² : Süleyman TEMUR, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, Türkiye, temursuleyman19@gmail.com, 0000-0002-5203-6553

olarak görülmektedir (Vatandaş, 2007). Ayrıca Göğüş Tan (2018), toplumsal cinsiyeti, kadınlık ve erkekliğe atfedilen roller, sorumluluklar, beklentiler ve değerlerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere, toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin üzerine inşa edilen ve toplumsal yapılar tarafından sürekli olarak yeniden üretilen bir yapıdır. Dahası, toplumsal cinsiyet, toplumun kadın ve erkeklere attığı normlar, kalıp yargılar ve beklentiler aracılığıyla şekillenir. Acar Şimşek (2019) tarafından da vurgulandığı gibi, kültür, toplumsal cinsiyetlerin nasıl inşa edildiğini ve anlamlandırıldığını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Çünkü toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve yaşamlarını şekillendirirken, aynı zamanda toplumsal ilişkileri ve güç dengesini de etkiler. Bu bilgiler doğrultusunda toplumsal cinsiyeti, toplumsal yapıların kadınlık ve erkekliğe attığı anlamlar, değerler ve normlar aracılığıyla bireylerin davranışlarını, kimliklerini ve sosyal ilişkilerini şekillendiren bir sosyal inşa sürecinin ürünü olarak tanımlayabiliriz.

Toplumsal cinsiyet çalışmaları; kadınların toplumsal, politik ve ekonomik alanlardaki konumlarını güçlendirmeyi ve cinsiyet eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Dünya nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların sahip oldukları potansiyelin değerlendirilmesi, toplumsal gelişmenin hızlandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Buna karşın toplumsal cinsiyet eşitsizliği, birçok ülkede varlığını sürdürerek toplumsal gelişmenin önündeki temel engellerden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, 143 ülke anayasasında kadın-erkek eşitliğini hukuki olarak güvence altına almasına rağmen, henüz 52 ülke bu adımı atmamıştır (United Nations Development Programme Türkiye [UNDP], 2024). Dünyada okuma yazma bilmeyen 900 milyon insanın yaklaşık üçte ikisi kadındır. Bu veriler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca kadınlara karşı yapılan ayrımcılığın ortadan kaldırılması amacıyla hazırlanan CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme), bu alanda önemli bir uluslararası belge olarak kabul edilmektedir. Sözleşmeyi imzalayan Türkiye gibi birçok ülkede, CEDAW çerçevesinde eğitim başta olmak üzere çeşitli alanlarda iyileştirmeler yapılması hedeflenmektedir. Dahası, CEDAW, kadınların siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ve kişisel alanlarda erkeklerle eşit haklara sahip olduğunu vurgulayan ve kadınların insan haklarından tam olarak yararlanmasını güvence altına alan kapsamlı bir sözleşmedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği, sadece kadınların değil, tüm insanlığın yararına olan evrensel bir hedeftir. Bu hedefe ulaşmak için hukuki düzenlemelerin yanı sıra, eğitim, bilinçlendirme ve kültürel değişim gibi farklı alanlarda çok yönlü çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Toplumun cinsiyete attığı anlamlar ve beklentiler, bireylerin kişiliklerinin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Cinsiyetlere atfedilen farklı renkler, oyuncaklar ve meslekler gibi kültürel kodlar, bu durumun somut örnekleridir (Gardiner ve Gander, 2015). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini, politikaların, kültürel normların ve bireysel algıların karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkan, kadınların yaşamlarının her alanında kendini gösteren ve toplumsal gelişmeyi engelleyen çok boyutlu bir sorun olarak değerlendirebiliriz. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması ve eşitliğin sağlanması için, bireysel, toplumsal ve politik düzeylerde köklü dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Seven, 2019). Çünkü toplumsal cinsiyet eşitliği, bireylerin cinsiyetlerine bakılmaksızın toplumsal yaşamın her alanında eşit haklara sahip olması, fırsatlardan eşit şekilde yararlanması, eşit muamele görmesi, eşit tercihler yapabilmesi ve kişisel gelişimini sınırlayan hiçbir engelle karşılaşmaması anlamına gelir (UNDP, 2021). Avrupa Konseyi ise toplumsal cinsiyet eşitliğini, kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkların ve toplum içindeki çeşitli rollerinin eşit kabul görmesi ve bu rollere eşit şekilde değer verilmesi olarak tanımlamaktadır (Council of Europe, 2004). Bu bağlamda UNDP ve Avrupa Konseyi'nin de vurguladığı gibi, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla, bireylerin yaşamlarının her alanında, eğitimden istihdama, siyasi katılımdan kişisel gelişimine kadar eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Kadınlara verilen değer, bir ülkenin toplumsal gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilediği yönündeki bilimsel konsensüs, kadınların toplumsal yaşamın tüm alanlarında etkin bir rol üstlenmesinin sürdürülebilir kalkınmanın temel koşullarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Körükçü vd., 2020). Bu amaç doğrultusunda, eğitim en kritik araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim, bireylerin sosyalleşme süreçlerinde en etkili kurum olarak, toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri de dahil olmak üzere, toplumun değer ve normlarını bireylere aktarır. Özellikle karma eğitim, kadın-erkek eşitliğinin okullarda somut bir şekilde uygulandığının bir göstergesi olarak kabul edilir (Coşkun, 2018). Kadınların okuryazar olması bile, toplumsal hayattaki konumlarını güçlendirmeleri için önemli bir adım olarak değerlendirilir. Eğitim sayesinde bireyler, mevcut fırsatlar ve riskler hakkında bilgi sahibi olur ve toplumdaki karar alma süreçlerine katılım

imkânı bulur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). UNESCO, United Nations Global Compact ve World Bank gibi uluslararası kuruluşlar, kadınların eğitiminin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (UNESCO, 2019; United Nations Global Compact, 2024; World Bank, 2001). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için eğitim sisteminin temel yapı taşları olan öğretim programları ve materyallerinin toplumsal cinsiyet perspektifiyle yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü eğitim, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri konusunda farkındalık yaratır ve bireylerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine olanak tanır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine uygun hale getirilmesi, gelecek nesiller için daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etmek için atılacak en önemli adımlardan biridir (Başerer Berber, 2021).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler, bireyleri ve toplumsal yaşamı derinden etkileyerek eğitim sistemlerinin güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye'de 2017 ve 2024 yıllarında yapılan öğretim programı güncellemeleri, bu değişimlere ve bireylerin beklentilerine cevap verme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler Dersi, önemli bir rol üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi, bireylere toplumsal yaşamda etkin rol alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temel bir konunun öğretim programlarına dahil edilmesi büyük önem taşır. Sosyal Bilgiler Dersi, bireyleri etkin vatandaşlığa yönlendirerek toplumsal değerleri benimsemelerini sağlar ve yaşadıkları çevreyi iyileştirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Özellikle karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, Sosyal Bilgiler Dersinin temel hedeflerinden biridir. Ayrıca 2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ile "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı, Türkiye eğitim sistemine kazandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu durum, ülkemizin etkin ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmeye verdiği önemi göstermektedir. Etkin vatandaşlık, sadece ülkesine hizmet eden değil, aynı zamanda hak ve sorumluluklarını bilen, toplumsal sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı, demokratik değerlere bağlı bireyler yetiştirmeyi hedefler (Çoban ve Akşit, 2018). Dahası etkin vatandaşlık, bireylerin toplumsal yaşamda aktif bir rol alarak, oy kullanma, seçme ve seçilme gibi haklarını kullanmaları, gündemi takip etmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları anlamına gelmektedir. Bu kavram, bireylerin sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ederek, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalarını ve çözüm önerileri geliştirmelerini içerir (Süvari ve Tangülü, 2020; Temur, 2023). Göz ve Gürdoğan Bayır (2016)'a göre ise etkin vatandaşlık, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini kullanarak, toplumsal yaşama aktif katılım göstermeleri demektir. Cincil (2020) ise etkin vatandaşlığın, farklılıklara ve farklı bakış açılarına saygılı olmayı gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Dersinin, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temel bir konuda bireylerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını artırarak, etkin vatandaşlık becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Sosyal Bilgiler Dersi sayesinde öğrenciler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenlerini, sonuçlarını ve çözüm yollarını daha iyi anlayabilir, bu konuda duyarlılık geliştirebilir ve eşitlikçi bir toplum için çaba gösterebilirler.

Literatür taraması sonuçlarına göre, okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının çeşitli değişkenler üzerinden incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Akar ve Aksoy (2018) ve Gür (2023) ise ilkökul öğrencilerini; Karagöz (2016) ve Yeşil ve Balcı Karaboğa (2021) çalışmalarında ortaokul öğrencilerini merkeze almıştır. Bu çalışmalar, farklı yaş gruplarındaki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının gelişimini ve bu algıları şekillendiren faktörleri daha iyi anlamak için önemli veriler sunmaktadır. Ancak, bu çalışmaların odak noktası genellikle öğrencilerin genel toplumsal cinsiyet algıları olup, spesifik olarak "etkin vatandaşlık" öğrenme alanı bağlamındaki algılarını incelememektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, etkin vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki öğrenci algılarını derinlemesine incelemektir. Etkin vatandaşlık, bireylerin çevrelerindeki olaylara karşı duyarlı, eleştirel düşünen ve sorgulayan bir yaklaşım benimsemeleri anlamına gelir. Bu bağlamda, etkin bir vatandaş diğer bireylerin haklarına saygı duyar ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temel değerleri benimser. Özellikle 7. sınıf öğrencilerinin, bir önceki yıl öğrendikleri "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki kazanımlarını ne ölçüde içselleştirdikleri ve günlük hayatlarına yansıttıkları, bu çalışmanın merkezinde yer alan sorulardır. Dahası, 6. sınıf SBDÖP'de yer alan ilgili kazanımların hedeflenen ölçüde öğrenilmiş olup olmadığının belirlenmesi, bu araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Bu sayede, etkin vatandaşlık eğitiminin toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini oluşturmadaki etkinliği hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek mümkün olacaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;

1. Toplumsal cinsiyet kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Günlük yaşamda toplumsal cinsiyete yönelik algıları nelerdir?
3. Meslek seçimine yönelik cinsiyet algıları nasıldır?
4. Toplumsal cinsiyete yüklenen sorumluluklara yönelik algıları nasıldır?
5. Günlük yaşamda kıyafete yönelik toplumsal cinsiyet algıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul  ğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algıları kendi ifadeleri ve günlük yaşam deneyimleri üzerinden incelenmiştir. Öğrencilerin etkin vatandaşlık öğrenme alanıyla ili kilendirdikleri düşünceleri ayrıntılı biçimde anlamak için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve analiz aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

Desen

Bu  alı ma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, inceleme evrenindeki örneklemin derinlemesine ve yoğun bir şekilde anlaşılmasını sağlama konusunda önemli bir avantaja sahiptir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Yıldırım ve  im ek'e (2021) göre durum çalışması, belirli bir konuya ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlayan ve hem nicel hem de nitel yaklaşımlarla yürütülebilir bir araştırma yöntemidir. Nitel durum çalışmalarında ise araştırma konusu; ortam, bireyler, olaylar ve süreçlerle birlikte bir bütün olarak ele alınır ve ayrıntılı biçimde incelenir. Creswell (2013) bu yöntemi; araştırmacının belirli bir zaman dilimi içerisinde sınırlı bir ya da birkaç durumu, gözlem, g r   me ve doküman gibi farklı veri kaynakları aracılığıyla kapsamlı şekilde incelediği nitel bir yaklaşım olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda durum çalışması; olay ya da durumların ayrıntılı olarak ele alındığı, verilerin sistemli biçimde toplandığı ve gerçek yaşam ortamında değerlendirildiği bir yöntemdir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, önceden belirlenmiş spesifik ölçütlere uygun katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ilkesine dayanmaktadır. Çalışmanın amacı, 6. sınıf müfredatında yer alan toplumsal cinsiyet konularının öğrenciler tarafından ne derece i selle tirildiğini ve bu konuya ilişkin genel  ğrenci algılarını belirlemek olduğundan, "7. sınıfta okumak" ve "2024-2025 eğitim  ğretim döneminde örgün eğitime devam etmek"  l  tleri temel alınarak örnekleme oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleminin en önemli özelliklerinden biri, seçilen durumların araştırma için bilgi açısından zengin olmasıdır. Bu sayede, çalışmanın amacına yönelik derinlemesine ve anlamlı veriler elde etmek mümkün hale gelir. Özellikle, belirli bir müfredat programının etkilerini izlemek isteyen çalışmalar için ölçüt örnekleme, niteliksel veriler sunarak önemli bir araç olarak değerlendirilir (Marshall ve Rossman, 2014). Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçütler sayesinde, 6. sınıf müfredatındaki toplumsal cinsiyet konularına ilişkin  ğrenci g r   lerinin daha net ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır. Bu sayede, elde edilen bulguların hem akademik hem de uygulama alanları için önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu Niğde il merkezinde, Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda 7. Sınıfa devam eden 40 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 20'si kız 20'si erkektir.

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri, gerekli etik kurul izninin alınmasının ardından 2024-2025 eğitim  ğretim yılında Niğde il merkezindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda toplanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. G r   meler öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, kapsamı ve g r   me sürecinin i leyi i ya  düzeylerine uygun ve anlaşılır bir dille açıklanmıştır. Katılımcılara verdikleri bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve araştırma raporunda kimliklerini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgiye yer verilmeyeceği bildirilmiştir.

G r   meler, eğitim  ğretim sürecini aksatmamak amacıyla ders saatleri dışında, katılımcıların kendilerini rahat biçimde ifade edebilecekleri uygun ve sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Her bir g r   me

yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşleri ses kaydına alınmamış; verdikleri yanıtlar görüşme sırasında araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular belirlenen sıra doğrultusunda yöneltilmiş, gerekli durumlarda katılımcıların yanıtlarını ayrıntılandırmalarını sağlayacak açıklayıcı sorulardan yararlanılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların görüşlerini etkileyebilecek yönlendirici açıklamalardan kaçınılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra yazılı olarak kaydedilen yanıtlar araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş ve herhangi bir anlam değişikliğine yol açılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla gerçek isimler kullanılmamış; her bir öğrenci Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö40 biçiminde kodlanmıştır. Böylece elde edilen veriler içerik analizine hazır hâle getirilmiştir. Veri toplama sürecinin belirli bir il merkezinde öğrenim gören 40 yedinci sınıf öğrencisiyle ve yazılı görüşme notlarıyla sınırlı olması, araştırmanın bağlamsal sınırlılıkları arasında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıların ve katılımcıların bir araya geldiği, iletişim kurduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı tarafından sınırları belirlenen soruların katılımcılar tarafından cevaplanması istenir (Kuş, 2012). Formun birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine ait sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise yarı yapılandırılmış araştırma soruları bulunmaktadır.

Araştırmanın özgün olması amacı ile yarı yapılandırılmış form oluşturulmadan önce araştırma konusu kapsamında ulusal ve uluslararası literatür (Connell, 2016; Daşlı, 2019; Lips, 2017; Özdemir, 2019; Seçgin ve Tural, 2011) taranmıştır. Taramanın ardından yarı yapılandırılmış form hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlama amacı ile formda yer alan sorular alanında uzman üç Sosyal Bilgiler öğretmeni ve iki akademisyen ile paylaşılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin toplumsal cinsiyete bakışı, toplumsal cinsiyete yönelik deyimleri ile ilgili sorular çıkarılmıştır. Veri toplama aracının görünüş geçerliğini sağlama amacı ile Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. Veri toplama aracında içerik açısından araştırmanın amacına uygun verilere ulaşılması hedeflenmiştir. Alınan dönütler neticesinde son incelemeler gerçekleştirilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik noktasında nesnelliğin yanı sıra öznel bakış açısı da önemlidir. Geçerliğin en temel göstergesi elde edilen verilerin ayrıntıları ile açıklanması, sonuçta ve değerlendirmede nelere dikkat edildiğinin belirtilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Geçerlik iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. İç geçerlik araştırmanın inandırıcılığıdır. Dış geçerlik ise verilerin aktarılabilişirliğidir. Araştırmalarda güvenilirlik iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olmak üzere ele alınmaktadır. İç güvenilirlik araştırmanın tutarlı olmasıdır. Katılımcıların benzer durumlar karşısında benzer sonuca ulaşmalarıdır. Dış güvenilirlikte doğrulanabilir olma esastır (Arslan, 2022).

Gerçekleştirilen bu araştırmada araştırmanın geçerliğini sağlamak amacı ile alanyazın taraması yapılmış, amaca ve alt amaçlara uygun olarak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Güvenirlik uygulaması bu aşamanın ardından fikir ayrılığı-görüş birliği dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda bu formül değerinin %90 ve üzeri olması beklenir. Araştırmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %92 oranında güvenilirlik olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalı analiz yapılmış, araştırma verilerinin tutarlılığı belirlenmiştir. Farklı katılımcıların birbirine benzer noktalara temas etmesi araştırmanın inandırıcılığını artırmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından betimlenmiş, doğrudan alıntılar kullanılmış ve böylece aktarılabilişirlik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ulaşılan verilerdeki içeriklerin ve mesajların ana fikrini sayısallaştırma ile ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir. Gerçekleştirilen sayısallaştırmada kodlamalar belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilir. Analiz sonucunda ulaşılan semboller, kelimeler, ifadeler ve öneriler frekans ve yüzde ile gösterilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma verilerinin analizinde öncelikle öğrencilerden gelen cevaplar bilgisayar ortamına topluca aktararak verilerin bir arada olması sağlanmıştır. Veriler alfabetik olarak sıralanmış, her bir veriye Ö1, Ö2, Ö3,... şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu kodlama ile verilerin analizinde sistematiklik sağlanmıştır. Verilerin kodlanması sırasında araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olmayan veriler belirlenerek ayıklanmıştır.

Elde edilen veriler kavramsallaştırılarak, tema ve kodlar belirlenmiştir. Bu aşamada ise verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) aşamaları takip edilerek analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Etik Bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş; yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu’nun 04.03.2025 tarihli ve 22504254-050.04 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Toplumsal Cinsiyet Kavramına Yükledikleri Anlama Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi 7. Sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kavramına yükledikleri anlamların neler olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Toplumsal Cinsiyet Kavramına Yönelik Anlamlar

Tema	Kategori	Kod	(f)
Toplumsal Cinsiyet	Ayrımcılık	Cinsiyet	4
		Ev İşleri	4
		Spor	2
		Kıyafet	2
		Görüntü	2
		Güç	2
		Kalıp yargı	1
		Oyuncak	1
	Rol	Anne-Baba	5
		Mutfak	3
		Oyun	2
		İhtiyaç	2
		Çevre	2
		Görev	1
		Üstünlük	1
	Farklılık	Saç	3
		Giyim	3
		Ortam	1
		Çalışma	1
	Eşitlik	İş	3
		Eğitim	3
		Yaşam hakkı	2
		Sorumluluk	2
		Görev	2
	Cinsiyet	Görüntü	3
		Kıyafet	2
		Davranış	2
		Tutum	2
		Önyargı	1
	Bakış Açısı	Eğitim	2
		Beceri	1
		Çevre	1
	Sorumluluk	Ebeveyn	3
		İş	2
		Toplum	1
	Özgürlük	Eşitlik	2
		Birey	2
		Davranış	1
	Görev	Ebeveyn	2

	İş	2
Toplam		79

Tablo 1 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kavramını ağırlıklı olarak ayrımcılık, rol, farklılık, eşitlik ve cinsiyet odaklı anlamlandırdıkları, bunun yanında bakış açısı, sorumluluk, özgürlük ve görev gibi daha ikincil ama önemli boyutları da vurguladıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin toplumsal cinsiyeti hem eşitsizlik üreten bir toplumsal yapı hem de dönüştürülebilir bir hak ve özgürlük alanı olarak gördüklerini düşündürmektedir. Ayrımcılık (f=18) kategorisi en yüksek frekansa sahip kategori olup, bu kategori altında özellikle cinsiyet, spor, kıyafet, görüntü, güç ve kalıp yargı kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde toplumsal cinsiyet, çoğunlukla “yapamaz” söylemiyle kurulan engelleyici bir yapı olarak tasvir edilmektedir. Örneğin Ö3’ün “Kadınlar basketbol oynayamaz.” ifadesi, toplumsal cinsiyetin kadınların hareket alanını daraltan, spor gibi belirli alanlardan dışlayan bir normlar bütünü olarak algılandığını göstermektedir. Ö14’ün “Kızlar bebekle oynar, erkekler araba ve silahla.” ifadesi ise oyuncaklar üzerinden yeniden üretilen kalıp yargılara işaret etmektedir. Burada toplumsal cinsiyet, çocukluk döneminden itibaren oyun ve oyuncak tercihlerini dahi belirleyen bir norm sistemi olarak görünür hâle gelmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, bu ayrımcılığın kaynağını bireylerden çok “toplum”, “toplumsal bakış açısı” ve “önyargı” kavramlarıyla açıklamakta, yani eşitsizliği kişisel tercihten çok toplumsal yapı ve kültürel kalıplara atfetmektedir (Ö19, Ö22). Bu bulgu, öğrencilerin yapısal ayrımcılık konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduklarını; toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sadece kızlar ve erkekler arasındaki farklar düzeyinde değil, toplumun dayattığı sınırlayıcı normlar olarak da okuyabildiklerini göstermektedir.

İkinci yüksek kategori “rol” (f=16) olup; anne-baba, mutfak, oyun, ihtiyaç, çevre, görev ve üstünlük kodları ile ilişkilendirilmiştir. Ö27’nin “Herkesin kendine ait görevi var. Kadınların görevi ayrı, erkeklerin görevi ayrı.” ifadesi ile Ö37’nin “Erkekler futbol oynar, bir işte çalışırlar. Kadınlar ev işleri ile ilgilenir ve çocuklara bakarlar.” cümlesi, öğrencilerin önemli bir kısmının hâlen geleneksel cinsiyet rollerini içselleştirdiğini göstermektedir. Tabloda öne çıkan bir diğer boyut, farklılık (f=8) ve eşitlik (f=12) kategorilerinin aynı anda güçlü şekilde temsil edilmesidir. Farklılık kategorisi; saç, giyim, ortam ve çalışma kodları etrafında şekillenmekte, özellikle kıyafet ve dış görünüş üzerinden somutlaşmaktadır. Ö34’ün “Kızlar farklı kıyafetler giyer, erkekler farklı kıyafetler giyer. Mesela erkekler etek giymez. Çünkü biz farklıyız. Ama bazı konularda eşitiz.” ifadesi bu ikili yapıyı çok net bir biçimde dile getirir. Eşitlik kategorisi ise iş, eğitim, yaşam hakkı, sorumluluk ve görev kodları ile ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler toplumsal cinsiyeti bazen doğrudan eşitlik olarak tanımlamakta; kız ve erkeklerin aynı işleri yapabilme, aynı eğitimi alabilme ve aynı haklardan yararlanma kapasitesini vurgulamaktadır.

Tabloda yer alan bakış açısı, sorumluluk ve özgürlük kategorileri, frekans olarak ayrımcılık ve rol kategorilerine kıyasla daha düşük görünse de toplumsal cinsiyetin öğrenciler tarafından nasıl konumlandırıldığını anlamak açısından niteliksel olarak son derece zengin ipuçları sunmaktadır. Ö22’nin “Bunu toplum böyle yapıyor. Toplum bunları böyle görüyor. Kadın veya erkeğin toplumsal bakış açısı.” ifadesi, toplumsal cinsiyetin bir bakış açısı meselesi olduğunu ortaya koymaktadır. Özgürlük kategorisi altında, cinsiyete bakılmaksızın bireylerin eğitim, meslek seçimi, hareket ve ifade özgürlüğü vurgulanmaktadır. Ö36 “Kimin ne dediğine bakmamalıyız.” gibi ifadeler, toplumsal baskıya rağmen öğrencilerin bireysel tercih ve hakları önceleyen bir söylem geliştirdiklerini göstermektedir. Böylece toplumsal cinsiyet, bir yandan ayrımcılık ve kısıtlamayla özdeşleştirilirken, öte yandan özgürleşme ve eşit yurttaşlık talebinin de odak noktası haline gelmektedir.

Günlük Yaşamda Toplumsal Cinsiyete Yönelik Algılara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda toplumsal cinsiyete yönelik algılarının nasıl olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşantılarında toplumsal cinsiyet algıları

Tema	Kategori	Kod	(f)
Cinsiyet Yanlılığı	Ev İşleri	Mutfak	5
		Ev	4
		Çocuk	3

		Temizlik	3
		Çalışma	2
		Bilinç	1
		Eşitsizlik	1
Önyargı	Motor beceri	Yetenek	2
		Cinsiyet	2
		Değer	1
		Statü	1
		Klişe	1
Rol	Cinsiyet	Anne-Baba	4
		Abla	2
		Lider	1
		Önem	1
Cinsiyet Körlüğü	Eşitsizlik	Kız	4
		Erkek	3
		İş Bölümü	1
		Takdir	1
Toplam			43

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının cinsiyet yanlılığı, önyargı, rol ve cinsiyet körlüğü olmak üzere dört ana tema altında toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu dağılım, öğrencilerin söylemlerinde en baskın örüntünün doğrudan cinsiyet yanlılığı ve kalıp yargılar olduğunu; buna eşlik eden bir rol paylaşımı söylemi ve daha sınırlı ölçüde de “eşitlik varmış gibi” konuşan bir cinsiyet körlüğü bulunduğunu göstermektedir. Öğrenciler hem ev içi iş bölümü hem de mesleki ve kamusal alan üzerinden keskin bir kadın–erkek ayrımı kurmakta; az sayıda öğrenci ise bu ayrımı sorgulayan daha eleştirel bir perspektif geliştirmektedir. Cinsiyet yanlılığı teması altında toplanan kodlar öğrencilerin, kadınları ev içi bakım ve görünmeyen emekle, erkekleri ise ücretli çalışma ve kamusal alanla özdeşleştirdiğini göstermektedir. Ö4 ve Ö31 numaralı alıntılar, bu geleneksel iş bölümünü çok açık biçimde ortaya koymaktadır: Ö4: “İş yapmak, eve bakmak, yemek yapmak, alışverişe gitmek kadınların yapacağı şeylerdir. Erkekler çalışıyor genelde. Kadınlar evde de çalışıyor.” Ö31: “Mesela kızlar sabah kalkar kahvaltı hazırlar ve ev işi yapar. Erkekler ise sabah kalkar kahvaltısını yapar ve işe gider.” Bu ifadeler, hem normatif bir bekleyiş (kadınların yapacağı şeylerdir) içermekte hem de kadınların ücretli işe ek olarak “evde de çalıştıkları” vurgusu yapmaktadır. Erkek figürü ise çoğunlukla “işe giden, evin geçimini sağlayan” kişi olarak konumlandırılmıştır. Ö13 ve Ö26 kodlu öğrenciler bu iş bölümünün yalnızca pratik değil, aynı zamanda hiyerarşik bir üstünlük ilişkisi olarak algılamışlardır: Ö13: “... toplumun gözünde her zaman erkekler üstündür.” Ö26: “Erkek kız ayrımı vardır. Erkekler hep daha çok sevilir. Daha çok özellikleri vardır.” Bu noktada ortaokul öğrencilerinin yalnızca rollerin farklı olduğunu değil, erkekliğin daha çok takdir edilen, daha çok özelliği olan ve daha çok sevilen bir konuma yerleştirildiğini fark ettiklerini söylemek mümkündür.

Önyargı temasında ortaokul öğrencilerinin kadın ve erkeğin yetenekleri ile ilgi alanlarını doğallaştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Zira Ö3: “Çoğunlukla erkekler araba sürer kadınlar süremez. Kadınlar futbol oynayamaz.” Ö8: “Kızlar hemşire olur ama erkekler olamaz. Erkekler top oynar ama kızlar oynayamaz.” demektedir. Yani “yapamaz / olamaz” formülasyonları, biyolojik ya da değiştirilemez bir sınır varmış gibi algılanmaktadır. Futbol oynamak, araba sürmek ya da belli meslekleri seçmek, toplumsal olarak kodlanmışken, öğrenciler bunları doğuştan gelen farklılıklar gibi ifade etmekte; bu da toplumsal farklılıkların doğal ve kaçınılmaz gibi algılanmasına yol açmaktadır. Elde edilen bulgular rollerin öğrencilerin aile içindeki ve toplumsal bağlamdaki konum ve sorumluluk tanımları üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Ö31 ve Ö37, kadın ve erkeğe atfedilen rollerin hem görünüş hem de çalışma hayatı üzerinden kurulduğunu göstermektedir: Ö31: “Kızlar sabah kalkar kahvaltı hazırlar ve ev işi yapar. Erkekler işe gider.” Ö37: “Dış görünüş farklıdır. Kadınların saçları çok uzun olur. Erkeklerin saçları kısadır. Yapılan mesleklerde de öyledir. Kadınlar çok çalışmasa da erkekler çok çalışmalıdır.” Ö37’de bedensel farklılıklar (saç uzunluğu) ile mesleki rol dağılımı yan yana getirilerek, sanki ikisi de aynı derecede “doğal” bir ayrımın parçasıymış gibi algılanmaktadır. “Kadınlar çok çalışmasa da erkekler çok çalışmalıdır” ifadesi, erkeğin geçindirmekle yükümlü, dolayısıyla daha fazla çalışması gereken kişi olduğu varsayımını yeniden üretmektedir.

Cinsiyet körlüğü noktasında ulaşılan bulgular eşitsizliği normalleştirerek görünmez kılmak ya da tam tersine, eşitsizliği fark ederek onu eleştirmek olarak iki yönde algılanmaktadır. Ö27, eşitlik söylemini yalın biçimde dile getirmektedir: “Eşitlik var. Kadınlara ve erkeklere eşit davranılıyor.” Söz konusu değerlendirme, önceki alıntılarda dile getirilen belirgin eşitsizliklerle çalışmakta ve öğrencilerin zihninde normatif eşitlik anlayışı ile gündelik pratiklerde karşılaşılan eşitsizlikler arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır. Ö20 “Günlük yaşamda toplumsal cinsiyete yönelik her şeyi insanlar toplum yapıyor. Kadınlar araba süremez, motor süremez derler, erkekler yemek yapamaz derler. Halbuki her ikisi de yapar.” Ö26 “Erkek kız ayrımı vardır. Erkekler hep daha çok sevilir. Daha çok özellikleri vardır. Kızlar dışarıya pek çıkmazlar.” Ö20 ve Ö26 cinsiyet körlüğüne eleştirel farkındalık ile yaklaşmışlardır. Bu noktada bir grup öğrencinin eşitsizliği “doğal” ve görünmez ettiğini daha küçük bir grubun ise bu kalıp yargılara mesafe alabildiğini söylemek mümkündür.

Meslek Seçimine Yönelik Cinsiyet Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ortaokul öğrencilerinin meslek seçimine yönelik cinsiyet algılarının nasıl olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyet Algıları

Tema	Kod	(f)
Hayır	Eşitlik	6
	Adalet	6
	Özgürlük	5
	Cesaret	5
	Aile	4
	Bilinç	3
	Güç	3
Evet	Cinsiyet	3
	Tipoloji	2
	Ayrımcılık	2
	Kalıp yargı	1
Toplam		40

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 40 ortaokul öğrencisinden 32’sinin meslek seçiminde cinsiyetin önemli olmadığını, 8’inin ise cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Cinsiyetin meslek seçiminde dikkate alınmaması gerektiğini savunan öğrencilerin yanıtlarında, eşitlik, adalet ve bireysel özgürlük vurguları ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenciler, meslekleri “kadın işi / erkek işi” ayrımının ötesinde, herkese açık alanlar olarak tanımlamaktadır. Ö11 “Meslek seçiminde cinsiyet dikkate alınmamalıdır. İki cinsiyet eşittir. Bir artısı bir eksisi yoktur. Meslek herkese özgüdür.” Derken Ö13, meslek seçimini bireysel hayaller ve öz-gerçekleştirme üzerinden tanımlamaktadır: “Alınmamalıdır. Her birey hayallerinin peşinden gidebilir.” Burada cinsiyet, meslek seçiminde “dışsal” ve meşru olmayan bir sınırlayıcı olarak konumlanmakta; belirleyici olanın bireyin hayali ve isteği olduğu vurgulanmaktadır. Ö31 ise daha somut bir örnek üzerinden toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sorgulamaktadır: “Meslek seçiminde cinsiyet ayrımı olmamalıdır. Herkes özgüdür. Bir erkek araba sürüyorsa kadınlar da sürebilir. Ehliyet alıp araba kullanabilirler.” Bu noktada öğrencilerin meslek seçiminde eşitlik, adalet ve özgürlük kavramlarını açıkça kullanarak, meslek seçiminde cinsiyete göre farklı muameleyi meşru görmediklerini söylemek mümkündür.

Meslek seçiminde cinsiyetin dikkate alınması gerektiğini savunan öğrencilerin ifadeleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve biyolojik özcülük ekseninde şekillenmektedir. Bu öğrenciler kadınlar ve erkekler arasında doğal farklar olduğuna ve bu farkların meslekler üzerinde zorunlu sonuçlar doğurduğunu düşünmektedir. Ö2 “Meslek seçiminde cinsiyet dikkate alınmalıdır. Çünkü herkesin bir cinsiyeti vardır. Bazı meslekleri bazı cinsiyetler yapar.” Bu ifadede, “herkesin bir cinsiyeti vardır” cümlesi, sıradan bir gerçeklik tespiti gibi sunulmakta; hemen ardından gelen “bazı meslekleri bazı cinsiyetler yapar” ifadesiyle, bu farkın doğrudan mesleki ayrışmayı gerektirdiği ileri sürülmektedir. Böylece toplumsal cinsiyet farklılığı, meslekler dünyasında “doğal” bir sıralama ve paylaşım nedeni olarak normalleştirilmektedir. Ö12 “Erkeklerle kızlar arasında fark vardır. Bu yüzden meslek sahibi olmak için cinsiyet dikkate alınmalıdır.” Burada “fark”ın kendisi tartışma

konusu yapılmamakta, aksine kendiliğinden anlaşılır kabul edilmektedir. Bazı öğrenciler, bu farkın özellikle fiziksel güç üzerinden kurulduğunu açıkça ifade etmektedir. Ö16 “Evet meslek seçiminde cinsiyet dikkate alınmalıdır. Örnek bir adam şoför arıyor ama şoför kadın olmaz. Bazı işleri kadınlar yapamaz.” Bu ifadede, “şoför kadın olmaz” söylemi, hem belirli bir mesleğin erkeklere ait olduğu varsayımını, hem de kadınların kimilerince “doğal” görülen kapasite yetersizliği söylemini bir arada taşımaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel güç gerektiren işlerin erkeklere daha uygun olduğu varsayımıyla, meslekler arasında cinsiyete göre bir hiyerarşi kurduğunu söylemek mümkündür.

Toplumsal Cinsiyete Yüklenen Sorumluluklara Yönelik Algılara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyete yüklenen sorumluluklara yönelik algılarının nasıl olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyete yükledikleri sorumluluk algıları

Tema	Kategori	Kod	(f)
Farklı	İş Bölümü	Çocuk Bakımı	6
	Meslek	Çalışma Şartları	5
	Ev	Ebeveynlik	5
	Yaşam	Mutfak	4
	Kalıp yargı	Görev Tanımı	3
	Güç	İş Bölümü	3
	Mücadele		
Farklı Değil	Eşit	Özgürlük	6
	Aynılık	Bireysellik	5
	İnsan	Kişisel Gelişim	3
Toplam			40

Tablo 4’te toplumsal cinsiyete yüklenen sorumluluklar incelendiğinde, 40 öğrenciden 26’sı sorumlulukların kadın ve erkek için farklı olduğunu, 14’ü ise farklı olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %65’i sorumlulukları cinsiyete göre ayırtırmakta, %35’i ise eşitlikçi bir söylem kurmaktadır. “Farklı” teması altında toplanan kodlar öğrencilerin önemli bir bölümünün kadın ve erkek için ayrı, hiyerarşik bir görev alanı tanımladığını göstermektedir. Ö11 ve Ö25’in ifadeleri bu örüntüyü açık biçimde ortaya koymaktadır: Ö11: “Evet çünkü kadınlar yemek yapıyor, erkekler çalışıyor. Erkekler tır sürüyor. Kadınlar sürmüyor. Erkekler çocuk bakamıyor.” Ö25: “Evet farklıdır. Erkeğe verilen sorumluluk para kazanıp ailesini geçindirmek. Kadınlarda ise eşine yemek yapmak, kıyafetleri yıkamak gibi işlerdir.” Öğrencilerin bu söylemlerinde kadınlar ev içi bakım, yemek ve çamaşır gibi görünmeyen emekle; erkekler ise para kazanma ve ağır/tehlikeli işler ile özdeşleştirilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin önemli bir kısmı için toplumsal cinsiyet, ev–dış dünya, bakım–geçim, zayıf–güçlü ikilikleri üzerinden anlamlandırılmaktadır.

Buna karşın, 14 öğrenci eşitlikçi söylemde bulunmuş, olması gereken ile olanı ayırtırmıştır. Ö7, Ö14 ve Ö38’in ifadeleri bu eşitlikçi çerçeveyi temsil eder: Ö7: “Erkek ve kadınlar aynı sorumluluğa sahip. Erkek de ev işi yapar kadın da. Erkek de çalışır kadın da.” Ö14: “Hayır. Erkekler bulaşık yıkayabilirler. Kadınlar da araba sürebilirler. Kimseye önyargılı davranmamalıyız.” Ö38: “Hayır. Kadın ve erkek aynı sorumluluğu taşır. Paylaşım olmalı. İmkân olsa kadınlar daha çok sorumluluk alabilir.” Bu söylemleri ile öğrencilerin sorumlulukları paylaşılabilir gördüğü ve kalıp yargılara karşı olduklarını söylemek mümkündür. Ulaşılan bulgular öğrencilerin zihinlerinde olan ile olması gerekeni açıkça ayırttıklarını ifade etmesi bakımından önemlidir.

Günlük Yaşamda Kıyafete Yönelik Toplumsal Cinsiyet Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda kıyafete yönelik cinsiyet algılarının nasıl olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Ortaokul Öğrencilerinin Kıyafete Yönelik Cinsiyet Algıları*

Tema	Kategori	Kod	(f)
Farklı	Değişik	Elbise	6
	Görünüm	Etek	6
	Renk	Pembe	4
	Figür	Kırmızı	3
	Aksesuar	Topuklu Ayakkabı	3
	Makyaj	Stil	3
	Ortam	Şort	3
	Ev	Karakter	2
Aynı	Benzerlik	Birey	6
		Tercih	2
Toplam			40

Tablo 5 incelendiğinde kıyafete ilişkin verilerde farklı teması altında yer alan “görünüm, renk, figür, aksesuar, makyaj, ortam, ev” kategorileri öğrencilerin büyük çoğunluğunun kıyafeti cinsiyetle güçlü biçimde ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bazı öğrenciler kıyafetin doğrudan “cinsiyeti” olduğundan söz etmiştir. Ö23: “Günlük yaşamda kıyafetin cinsiyeti olabilir. Neden çünkü kızların kıyafetinin cinsiyeti kızdır. Erkeklerin kıyafetinin cinsiyeti erkektir.” Bu ifade, kıyafeti yalnızca sosyal bir tercih değil, kadınlık ve erkekliğin bir uzantısı olarak konumlandırmaktadır. Benzer şekilde Ö27 ve Ö31 de, belirli kıyafet türlerini iki cinsiyet arasında sert sınırlarla ayırır: Ö27: “Kıyafetlerde cinsiyete göredir. Erkekler etek giyemez, elbise giyemez.” Ö31: “Evet olabilir. Çünkü erkekler etek ya da elbise giyemez. Kızlar ise erkek ayakkabısı ve tişörtün üzerinde araba resmi olan kıyafetler giyemez.” Burada “giyemez” ifadesi, yapmamalı / uygun değildir anlamında normatif bir yasak gibi kullanılarak, kıyafet üzerinden bedenselleşmiş bir cinsiyet sınırı çizilmektedir. Ö34 ve Ö39’un ifadeleri bu sınırları, renkler ve figürler üzerinden daha ayrıntılı biçimde tasvir eder: Ö34: “... sadece kızlar etek, elbise, külotlu çorap giyiyor. Kızların takısı daha fazla ve renkleri çok. Makyaj yapıyor kızlar.” Ö39: “Kızların kıyafeti daha canlı renkler. Kırmızı, pembe daha çok var onlarda. Saç tokaları var mesela. Erkek kıyafetlerinde dinozor, futbolcu gibi resimler var.” Bu alıntılar, pazarlama ve popüler kültürdeki pembe-kız, futbol-erkek ikiliğinin çocuklar tarafından içselleştirildiğini yansıtır. Ulaşılan bulgular öğrencilerin toplumsal değişimi fark ettiklerini, ancak buna rağmen temel cinsiyetçi sınırları koruduğunu göstermektedir.

Kıyafete ilişkin verilerde az sayıda öğrenci, kıyafetin cinsiyetle ilişkisiz olması gerektiğini savunmaktadır. Bu öğrencilerin ifadeleri, “birey ve tercih” kodları altında toplanmıştır. Ö5, Ö13, Ö25 ve Ö29’un ifadeleri bu çerçeveyi örneklemektedir: Ö5: “Günlük yaşamda kadınların giysisi mesela, kendinden başkasını ilgilendirmez... Rengini de kendisi seçer.” Ö13: “Günlük yaşamda kadın ve erkek arasında fark olmamalı. Eşitiz çünkü her insan her şeyde eşittir.” Ö25: “Hayır günümüzde kıyafetler kız erkek fark etmeden giyilir ve hiçbir zaman kız erkek ayırt etmemeliyiz.” Ö29: “Günlük yaşamda kıyafet çok önemli değil. Herkes istediğini giymekte özgürdür. Cinsiyet önemli değil karakter önemlidir.” Bu ifadelerde üç vurgu öne çıkmaktadır. Bu vurgulardan ilki bireysel özgürlüktür. Herkes istediğini giymekte özgürdür. İkincisi eşitliktir. Her insan her şeyde eşittir. Üçüncüsü ise beden ve kıyafetin mahremiyetidir. Yine burada da olması gerekene dair normatif bir perspektif ile, kimi zaman günümüzde vurgusuyla değişen toplumsal pratiklere atıf iç içe geçmektedir. Özellikle Ö25’in “Günümüzde kıyafetler kız erkek fark etmeden giyilir” ifadesi, geçmişle bugün arasında algılanan bir kırılmaya işaret etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kavramına, günlük yaşamdaki uygulamalara, meslek seçimine, sorumluluklara ve kıyafete ilişkin algıları beş alt problem kapsamında incelenmiş; elde edilen bulgular 6. sınıf SBDÖP’de (MEB, 2018) yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı bağlamında tartışılmıştır. Genel olarak bulgular, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının hedeflediği hak temelli ve eşitlikçi bakış açısının öğrencilerin söylemlerine kısmen yansıdığını; ancak özellikle ev içi iş bölümü, sorumluluklar ve kıyafet gibi gündelik yaşam alanlarında güçlü cinsiyetçi kalıp yargıların hâlen baskın olduğunu göstermektedir. Bu çift yönlü yapı, öğrencilerin 6. sınıfta hedeflenen kazanımları bilişsel düzeyde belirli ölçüde edindiklerini, fakat bu kazanımların tutum ve davranış boyutunda tam olarak içselleştirilmediğini düşündürmektedir.

Birinci alt problemde, öğrencilerin “toplumsal cinsiyet” kavramını en çok ayrımcılık, rol, eşitlik, farklılık ve cinsiyet temaları üzerinden anlamlandırdıkları; ayrımcılık ve eşitlik söylemlerinin çoğu zaman aynı cümlede yan yana yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler bir yandan “*Kadınlar basketbol oynayamaz*” gibi ifadelerle atıfla toplumsal cinsiyeti engel koyan bir normlar sistemi olarak tanımlarken, diğer yandan “*Her ikisi de yapabilir*”, “*Cinsiyet önemli değil, hepimiz insanız*” gibi ifadelerle hak ve fırsat eşitliği vurgusu yapmaktadır. Bu noktada öğrencilerin toplum tarafından cinsiyete atfedilen cinsiyet kimliği özelliklerini dikkate aldıkları söylenebilir. Bireyin kendisine ‘ben kimim’ sorusunu yöneltmesi ve bu soruya verdiği cevaplar toplumsal cinsiyet kimliği ile ilintilidir (Durutürk, 2020). Bireyin toplum içerisinde cinsiyetine yüklenen rolleri kabulü, reddi, içselleştirmesi ve kendisini nasıl tanımladığı önemlidir. Çünkü bu göstergeler toplumsallaşmanın işaretleridir. Cinsiyet kimliğinin oluşumunda özdeşim kurma, fiziki özellikler, dış görünüş ve bireyin o cinsiyete kendisini ait hissetmesi ön plandadır (Ecevit, 2021). Zira öğrenciler rol, farklılık, cinsiyet bakış açısı, görev ve sorumluluk kategorisinde de toplumun cinsiyete yüklediği kimlik üzerinden düşüncelerini ifade etmişlerdir. Etkin vatandaşın beklenen demokratik değerlere, temel hak ve özgürlüklere saygı duyarak bu değerleri içselleştirmesidir. Öğrencilerin bu değerleri içselleştirmekle birlikte çevre, aile ve kültür gibi unsurların etkisi altında kaldığını söylemek mümkündür.

İkinci alt problemde günlük yaşantıya ilişkin veriler, öğrencilerin söylemlerinde “cinsiyet yanlılığı” (ev işleri, meslek, mutfak, çocuk bakımı) ve önyargı kodlarının öne çıktığını; buna rol ve daha sınırlı ölçüde cinsiyet körlüğü söyleminin eşlik ettiğini göstermektedir. Toplumsal cinsiyet yanlılığı bireyleri cinsiyetlerinin ön plana alınarak birbirlerinden ayırıştırılmasıdır. Bu ayırıştırmaya inançlar, kalıp yargılar, klişeler eşlik eder. Kızların ev içi emek ve bakım işleriyle, erkeklerin ise ücretli çalışma ve “geçindirme” rolüyle özdeşleştirilmesi, SBDÖP’de (MEB, 2018) vurgulanan “kadına verilen değer” kazanımının gündelik hayatta daha çok geleneksel roller üzerinden okunduğunu göstermektedir. Bu hususta ailedeki cinsiyet rollerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü aile içerisinde annelerin ev işleri ve aile üyelerinin bakımını üstlenmesi rolü, babanın ekonomik kazancı sağlayıcı rolü, abi, abla ve kardeş rolü cinsiyet yanlılığını ortaya çıkarmaktadır. Zira cinsiyet yanlılığında kadın veya erkeklerin belirli mecralarda görülmesi anlayışı hakimdir. Bu anlayış öğrencilerde cinsiyet körlüğüne neden olmuştur. Öğrencilere göre kadın ve erkeklerin sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik vb. birçok alanda sahip oldukları rol ve sorumluluklar farklı ve ayrımcıdır. Bu farklılık ve ayrımcılığın giderilmesi sosyalizasyon ortamının değişmesi ve eğitimsel tedbirlerin alınması ile mümkündür. Öğrencilerin ayrımcılık ve önyargıyı dilsel olarak teşhis edebilmelerine karşın; bu eşitsizliklerin tarihsel, hukuksal ve siyasal boyutlarına sınırlı biçimde değinmeleri, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında cinsiyet eşitliğinin daha çok ahlaki bir ilke olarak işlendiğini, yurttaşlık hakkı ve demokratik temsil boyutlarının görece zayıf kaldığını düşündürmektedir.

Üçüncü alt problemde, araştırmaya katılan 40 ortaokul öğrencisinden 32’sinin meslek seçiminde cinsiyetin önemli olmadığını, 8’inin ise cinsiyetin önemli bir etken olduğunu ifade ettiği görülmektedir. “Hayır” diyen öğrencilerin yanıtlarında farkındalık, eşitlik, adalet, eğitim, güç, cesaret, aile, bilinç ve özgürlük temalarının öne çıktığı; “Evet” diyen öğrencilerin yanıtlarının ise güç, rol, algı, farklılık, cinsiyet, tipoloji, ayrımcılık ve kalıp yargı kodlarıyla ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu dağılım, bir yandan öğrencilerin önemli bir bölümünün eşitlikçi ve hak temelli bir bakış açısını benimsediğini, diğer yandan da kayda değer bir azınlığın toplumsal cinsiyetçi iş bölümünü meşrulaştıran bir söylemi sürdürdüğünü göstermektedir. “*Meslek herkese özgüdür*”, “*Her birey hayallerinin peşinden gidebilir*” türü ifadeler, öğrencilerin önemli bir kısmının fırsat eşitliği ve bireysel özgürlük kavramlarını benimsediğini gösterirken; “*Şoför kadın olmaz*”, “*Bazı işleri kadınlar yapamaz*” gibi söylemler, fiziksel güç ve biyolojik farklılık gerekçesiyle mesleklerin yeniden cinsiyetlendirilmesine işaret etmektedir. Öğrenciler, eşitlik, adalet, eğitim ve farkındalık gibi temalara vurgu yaparak, meslek seçiminde yeteneklerin, ilgi alanlarının ve kişisel hedeflerin ön plana çıkması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgu, toplumda cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığın arttığına ve genç neslin daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Literatürdeki çalışmalar, çocukların meslek seçiminde cinsiyet temelli önyargıların varlığını ortaya koyarak, çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Karagöz (2016) tarafından yapılan araştırmada, çocuklar, belirli meslekleri belirli cinsiyetlere atfetme eğilimi göstermişlerdir. Örneğin, astronot, itfaiye ve pilot gibi meslekleri erkeklere, terzilik gibi mesleği ise kadınlara atfetmişlerdir. Karabekmez vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi çocuklarının, kadınlara ve erkeklere atfettikleri meslekler incelenmiştir. Çocuklar, kadınlara terzilik, aşçılık gibi geleneksel olarak kadınlara atfedilen meslekleri, erkeklere ise şoförlük, itfaiyecilik gibi fiziksel güç gerektiren meslekleri atfetmişlerdir. Yağan Güder (2014) de benzer bulgulara ulaşarak, çocukların meslek tercihlerinde cinsiyet kalıplarını benimsediğini göstermiştir. Gürcan ve Kargın (2023) ise çocukların fiziksel güç gerektiren

meslekleri erkeklere, bakım ve hizmet sektöründeki meslekleri ise kadınlara atfettiklerini belirtmiştir. Ancak Yeşil ve Balcı Karaboğa'nın (2021) çalışmasında çocukların meslekleri cinsiyete göre kategorize etmediği sonucu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik cinsiyet algılarının hem eşitlikçi ve çağdaş hem de geleneksel inanışların etkisi altında kaldığı söylenebilir. Meslek seçiminde eşitlikçi ve çağdaş görüşlere sahip bireylerin oluşumunda Sosyal Bilgiler Dersi ve Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının önem arz ettiği söylenebilir. Nitekim Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, öğrencilere demokratik vatandaşlık bilinci (Temur, 2024) kazandırmanın yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda da farkındalık yaratmayı hedefler. Bu sayede, öğrenciler, cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı duyarlı bireyler olarak yetişir ve toplumda daha adil ve eşitlikçi bir yaşamın oluşmasına katkı sağlarlar. Dahası, Etkin Vatandaşlık eğitimi, öğrencilere toplumsal cinsiyet rollerinin sosyal olarak inşa edilmiş olduğunu ve bu rollerin biyolojik cinsiyetle belirlenmediğini öğretirken, cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmayı amaçlar. Bu sayede, öğrenciler, herkesin kendi yetenek ve ilgi alanlarına uygun mesleği seçme hakkına sahip olduğunu ve cinsiyet temelli ayrımcılığın kabul edilemez olduğunu öğrenirler.

Dördüncü alt problemde sorumluluklara ilişkin veriler, 40 öğrenciden 29'unun kadın ve erkek sorumluluklarını farklı gördüğünü, yalnızca 11'inin sorumlulukların eşit olması gerektiğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Öğrenciler bir yandan toplumdaki cinsiyetçi iş bölümünü tanımlar, diğer yandan bunu yanlış olarak niteleyip eleştirir. Bu, erken ergenlik döneminde bile eleştirel toplumsal cinsiyet farkındalığının filizlenebildiğini düşündürmektedir. Ev içi işler, çocuk bakımı ve mutfak işleri büyük ölçüde "kadın sorumluluğu", "aileyi geçindirmek" ise "erkek sorumluluğu" olarak yeniden üretilmektedir. Özellikle kadınların ev işleri ve çocuk bakımına, erkeklerin ise dışarıda çalışmaya yönelik daha fazla sorumlulukları olduğu yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Bu durum, toplumda hâlâ egemen olan geleneksel cinsiyet rollerinin içselleştirildiğini göstermektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar, çocukların cinsiyet rolleri hakkındaki algılarının toplumdaki yaygın cinsiyet kalıplarını yansıttığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda, çocukların ev işleri ve aile içi sorumluluklar ile ilgili olarak belirli cinsiyetlere atfettikleri görevler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin erken yaşlarda içselleştirildiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Yeşil ve Balcı Karaboğa (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların kadınlara ev içi işler, bakım ve yetiştirme görevlerini, erkeklere ise dışarıda çalışmak ve fiziksel güç gerektiren işleri atfettikleri görülmüştür. Bu bulgu, toplumda yaygın olarak kadınlara yüklenen geleneksel cinsiyet rollerinin çocukların zihinlerinde de yer ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Gürcan ve Kargın (2023) da okul öncesi çocuklarının ev işlerini anneye, çalışmayı ise babaya atfettiklerini belirtmişlerdir. Akar ve Aksoy (2018) tarafından yapılan çalışmada ise çocuklar, anne ve babayı tanımlarken, anneye bakım, ev işi ve beslenme gibi görevleri, babaya ise geçim sağlama ve koruma gibi görevleri atfetmişlerdir. Özer ve Keser (2020) de okul öncesi dönemdeki çocukların anneye ilişkin beklentilerinin ev işleri ve bakımla sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, öğrencilerin yaklaşık üçte biri toplumsal cinsiyetlere farklı sorumluluklar yüklenmediği, herkesin eşit haklara sahip olduğu görüşündedir. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratan eğitim çalışmalarının olumlu etkilerini göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki algılarının karmaşık ve çelişkili olduğunu göstermektedir. Bir yandan geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış düşüncelerin etkisi görülürken, diğer yandan bazı öğrencilerin eşitlikçi bir bakış açısına sahip olması, gençlerin yaşadığı toplumsal cinsiyet ikilemini yansıtmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının toplumsal cinsiyetlere farklı sorumluluklar yüklemesi, medyada, ailede ve toplumda karşılaştıkları cinsiyetçi mesajların etkisiyle açıklanabilir. Öte yandan, öğrencilerin bir kısmının eşitlikçi bir bakış açısına sahip olması, eğitim sisteminin ve toplumsal duyarlılığın artmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Okullarda yapılan cinsiyet eşitliği konulu çalışmalar, öğrencilerin farkındalıklarını artırmakta ve cinsiyetçi kalıpları sorgulamalarına yardımcı olmaktadır. Bu noktada Sosyal Bilgiler Dersinin etkin vatandaşlık misyonunun kilit rol oynadığı söylenebilir (Kafa, 2021).

Beşinci alt problem, kıyafete yönelik cinsiyet algılarının oldukça katı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu kıyafetleri "kız kıyafeti" ve "erkek kıyafeti" biçiminde kesin sınırlarla sınıflandırırken, sınırlı sayıdaki öğrenci "*Herkes istediğini giymekte özgürdür.*" ifadesiyle bireysel tercih ve özgürlüğü ön plana çıkarmıştır. Bu eğilim, Etkin Vatandaşlık bağlamında temel hak ve özgürlükler (beden, ifade ve giyim özgürlüğü gibi) işlenirken, özel alanın yurttaşlık eğitiminin meşru bir konusu olarak ele alınıp alınmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Zira ulaşılan bulgular toplumda yaygın olarak kabul gören cinsiyet rollerinin ve kalıplaşmış cinsiyet kimliklerinin öğrencilerin kıyafet tercihlerini şekillendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin kıyafetlere ilişkin cinsiyetçi algıları, giyimde renk, model, aksesuar ve hatta belirli kıyafet türleri gibi farklı

katgorilere yayılmıştır. Örneğin, kız öğrenciler genellikle pembe, kırmızı gibi renkleri ve etek, elbise gibi kıyafetleri tercih ederken, erkek öğrenciler spor kıyafetleri, şort gibi daha rahat ve cinsiyetle özdeşleştirilen kıyafetleri tercih etmektedir. Kıyafetler, toplumsal cinsiyet rollerinin pekiştirilmesinde önemli bir araç işlevi görmektedir. Literatürdeki çeşitli çalışmalar, çocukların kıyafet tercihlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren cinsiyetlerine uygun olarak belirlenen renkler, desenler ve kıyafet türlerini tercih etme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Karagöz (2016) tarafından yapılan araştırmada, katılımcılara yeni doğmuş bir erkek veya kız çocuğuna hangi renk kıyafet hediye edecekleri sorulduğunda, pembe rengin kız çocuklarına, mavi ve mor renklerin ise erkek çocuklarına atfedildiği görülmüştür. Bu bulgu, toplumda yaygın olarak kabul gören cinsiyet kalıplarının, bebeklik döneminden itibaren kıyafet tercihlerine yansıdığını göstermektedir. Yeşil ve Balcı Karaboğa (2021) da kıyafet seçimlerinde cinsiyetin önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Yağan Güder (2014) ise okul öncesi çocuklarının kıyafet tercihlerini inceleyerek, çocukların cinsiyetlerine uygun olarak kalıplaşmış ifadeler kullandıklarını belirtmiştir. Çalışmada kız çocuklarının çiçekli ve uzun elbiseleri, erkek çocuklarının ise mavi ve çizgili gömlekleri tercih etmeleri, cinsiyet rollerine dayalı kıyafet tercihlerinin erken yaşlarda başladığını göstermektedir. Dahası Sağır vd. (2021) çalışması, çocuk kıyafetlerindeki görsel öğelerin cinsiyet kalıplarını pekiştirdiğini göstermektedir. Çalışmaya göre, kız çocuklarına çiçekli ve gösterişli, erkek çocuklarına ise hayvan figürlü ve koyu renkli kıyafetler atfedilmektedir. Ebeveynlerin pembeyi kız, maviyi erkek rengi olarak görmeleri söz konusu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, çocukların cinsiyet rollerine dair erken yaşta kalıplaşmış düşüncelere sahip olmasına neden olabilmektedir. Öte yandan, sınırlı sayıda öğrenci kıyafetlerin cinsiyete göre farklılık göstermediğini düşünmektedir. Bu bulgu, cinsiyet kalıplarının mutlak olmadığı ve bireylerin kendi tercihlerine göre kıyafet seçebileceği yönünde önemli bir mesaj vermektedir. Bu öğrencilerin ifadeleri, daha eşitlikçi bir cinsiyet algısına sahip olduklarını ve kıyafetlerin kişisel ifade ve özgürlük için bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları, ortaokul çağında cinsiyet rollerinin ve kalıplarının öğrencilerin kıyafet tercihlerini ne denli etkilediğini ortaya koymaktadır. Medya, aile, akranlar ve eğitim kurumları gibi çeşitli sosyalizasyon araçları aracılığıyla öğrenilen cinsiyet rolleri, kıyafet seçimi gibi günlük yaşamın birçok alanında kendini göstermektedir. Bu durum, cinsiyet eşitliği ve bireysel özgürlükler açısından önemli sorunlar yaratmaktadır. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin kıyafetlere yönelik cinsiyet algıları, toplumun cinsiyetçi yapıları ve kalıplarının bir yansımasıdır. Yansımaların değişmesi için, okulda ve toplumda cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmak ve cinsiyet kalıplarını sorgulamak önemlidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan araştırma, öğrencilerin büyük bir kısmının cinsiyet rollerine dair geleneksel inançları benimsediklerini ve bu inançların kadınlara ve erkeklere farklı sorumluluklar yüklediğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, toplumda derin kökleri olan cinsiyet eşitsizliğinin, genç nesiller tarafından da içselleştirildiğini göstermektedir. Özellikle kadınların ev içi işlere ve belirli mesleklere yönlendirilmesi, erkeklerin ise daha çok liderlik ve rekabetçi alanlarda başarılı olması gerektiği gibi kalıplaşmış düşünceler, öğrencilerin zihinlerinde yer etmektedir. Ancak, araştırma sonuçları, tüm öğrencilerin bu geleneksel bakış açısını paylaşmadığını da göstermektedir. Bir kısım öğrenci, cinsiyetlerin eşit haklara sahip olması gerektiği ve cinsiyet temelli ayrımcılığın kabul edilemez olduğu konusunda farkındalık göstermektedir. Bu durum, toplumda cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratan çalışmaların ve eğitim sistemindeki bazı olumlu gelişmelerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin cinsiyet rollerine dair geleneksel inançları benimsediği ve söz konusu eğilimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin devam ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde cinsiyet eşitliği konusunda daha kapsamlı ve sistematik çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak, öğretmenleri bilinçlendirmek, ailelerin ve medyanın duyarlılığını artırmak ve okul müfredatını güncellemek gibi adımlar, cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmaya ve kalıcı değişiklikler sağlamaya yönelik önemli stratejilerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Farklı sınıf seviyelerinde ve çeşitli öğrenme alanlarında toplumsal cinsiyet konusunda çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylelikle, toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden eğitim süreçlerinin daha iyi değerlendirilmesi ve geliştirilmesi mümkün olacaktır.
- Eğitimin diğer paydaşları olan ebeveyn ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusundaki görüşlerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Etkin Vatandaşlık ünitesi etkinlik tasarımlarında rol yapma, tartışma ve problem çözme temelli uygulamalara yer verilerek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini eleştirel biçimde sorgulamaları sağlanmalıdır.

- Etkin Vatandaşlık ünitesinde kullanılmak üzere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğrenme materyalleri geliştirilmelidir
- Ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını derinlemesine anlamak için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı uzunlamasına çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkıları: Birinci yazarın çalışmaya katkısı %50 ve ikinci yazarın çalışmaya katkısı %50'dir.

Etik Kurul Bilgisi: Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 04/03/2025 tarihli 22504254-050.04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması: Çalışmamızda bir çıkar çatışması yoktur.

Veri Erişilebilirliği: Kimlikten arındırılmış araştırma verilerine, etik izin ve veli onamı kapsamındaki koşullar gözetilerek, gerekçeli talep üzerine sorumlu yazardan erişilebilir.

Kaynaklar

- Acar Şimşek, G. (2019). *Eğitim ve öğretim ekseninde toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin izdüşümleri* (Tez No. 656804) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, T., & Aksoy, A. B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46. <https://izlik.org/JA64NL26UU>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Başerer Berber, Z. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1215-1223. <https://doi.org/10.7884/teke.5288>
- Cincil, F. (2020). *Sivil toplum kuruluşları hakkında hazırlanan vignettelerle öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarının belirlenmesi* (Tez No. 649559) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Connell, R. W. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar* (C. Soydemir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, A. (2018). Türkiye'deki karma eğitim uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 16(64), 43-93.
- Council of Europe (2004). *Gender Mainstreaming*. Council of Europe Press. <https://rm.coe.int/1680596135>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Daşlı, Y. (2019). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların belirlenmesi üzerine bir alan araştırması. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 364-385. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.129>
- Durutürk, B. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin "şifrelemedeşifreleme" kuramı üzerinden değerlendirilmesi: Küreyerelleşme ekseninde ramazan ayında yayınlanan coca-cola reklamı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 53-64.
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları*. CEİD Yayınları.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitabevi.
- Göğüş Tan, M. (2018). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması* (Rapor No: 3). Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği. <https://dspace.ceid.org.tr/handle/1/182>
- Göz, N. L., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2016). Etkili vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (ss. 915-934). Pegem Akademi.

- Gür, E. (2023). *Çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarında toplumsal cinsiyet algıları: İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri örneği* (Tez No. 802097) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürcan, N., & Kargın, T. (2023). Okulöncesi çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Bir eleştirel okuryazarlık çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 487-511. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316247>
- Kafa, E. (2021). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (8), 83-106. <https://izlik.org/JA87NW63FN>
- Karabekmez, S., Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönemde mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 469-512. <https://doi.org/10.17152/gefad.376324>
- Karagöz, İ. (2016). *Görsel sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi* (Tez No. 429472) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Körükçü, M., Uslu, S., & Çetin, M. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1461-1478. <https://doi.org/10.33206/mjss.643168>
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi nitel mi?* Anı Yayıncılık.
- Lips, H. M. (2017). *Sex and gender: An introduction*. Waveland Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Özdemir, H. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinde erkeklik ve kadınlık algısı: Bir alan araştırması. *Asya Studies*, 4(10), 90-107. <https://doi.org/10.31455/asya.612384>
- Özer, G., & Keser, P. B. (2020). Annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik okul öncesi çocukların görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 377-413. <https://doi.org/10.34234/ded.679593>
- Sağır, A., Işın, B., & Sallı, Ş. (2021). Çocuk kıyafetleri üzerinden gündelik hayatın inşası: Cinsiyetlendirme üzerine nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 269-290. <https://izlik.org/JA99RF24PJ>
- Seçgin, F., & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458. <https://izlik.org/JA86EG43AW>
- Seven, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-149. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.2.08>
- Süvari, Ş., & Tangülü, Z. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 799-818. <https://doi.org/10.37217/tebd.811544>
- Temur, S. (2023). *Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi* (Tez No. 806819) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temur, S. (2024). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1411-1451. <https://doi.org/10.17152/gefad.1378053>

- United Nations Development Programme Türkiye. (2021). *Toplumsal cinsiyete duyarlı iletişim rehberi*. <https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/toplumsal-cinsiyete-duyarli-iletisim-rehberi>
- United Nations Development Programme Türkiye. (2024). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Neden önemli?* <https://www.undp.org/turkiye/gender-equality>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://doi.org/10.54675/IJGQ3826>
- United Nations Global Compact. (2024). *Endorse the Women's empowerment principles*. <https://unglobalcompact.org/take-action/action/womens-principles>
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56. <https://izlik.org/JA54DC74LS>
- World Bank. (2001). *Attacking Poverty: World Development Report 2000/01*. Oxford University Press. <https://hdl.handle.net/10986/11856>
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Tez No. 363226) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşil, A., & Balci Karaboğa, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 51-78. <https://doi.org/10.14689/enad.28.3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.



Middle School Students' Perceptions of Gender Equality in the Context of Active Citizenship

Melek KÖRÜKÇÜ¹



Süleyman TEMUR²



MANUSCRIPT INFORMATION ABSTRACT

DOI: 10.29299/kefad.1863556

Submission Date: 15.01.2026

Revision Date: 18.02.2026

Acceptance Date: 29.09.2026

Gender equality is a fundamental concept that contributes to the construction of a democratic society by strengthening women's status in social life. Education is considered one of the most effective tools for achieving this equality. In particular, social studies courses, which aim to foster democratic citizenship skills, play an important role in raising students' awareness of gender equality. In this context, this study determined seventh-grade students' perceptions of gender equality within the "Active Citizenship" learning domain of the social studies curriculum. Adopting a qualitative case study design, semi-structured interviews were conducted with a study group of 40 seventh-grade students and analyzed through content analysis. Findings showed middle school students predominantly interpreted the concept of gender through the lens of discrimination and gender roles. By internalizing social expectations attributed to gender identity, students distanced themselves from the notion of gender equality. It was determined that gender bias, prejudice, and stereotypical beliefs regarding specific gender roles are prevalent in daily life. While the majority of students believe that gender is not important in choosing a profession, they also believe that responsibilities in housework and working life are divided according to gender. A strong belief in gender-based discrimination also prevails regarding clothing preferences. These findings indicate that middle school students develop internalized beliefs about gender inequality influenced by gender stereotypes. Recommendations included that studies on gender be conducted at different grade levels and across various learning domains.

Keywords: Gender, active citizenship, social studies.

Citation: Körükçü, M., & Temur, S. (2026). Middle school students' perceptions of gender equality in the context of active citizenship, *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 27(3), 1582-1615. [10.29299/kefad.1863556](https://doi.org/10.29299/kefad.1863556)

Introduction

Biological sex refers to individuals' biological attributes and is considered an innate characteristic. It is generally regarded as a universal and immutable fact. However, gender extends beyond biological sex, shaped by social, cultural, and historical processes. The concept of gender was introduced into sociological literature in 1972 by Ann Oakley in her book *Sex, Gender and Society*. Oakley defined sex as a biological reality, whereas gender was conceptualized as a social construct resulting from the roles, responsibilities, and expectations that social structures attribute to women and men. Gender remains key to understanding social inequalities and power relations (Vatandaş, 2007). Furthermore, Göğüş Tan (2018) defines gender as the sum of the roles, responsibilities, expectations, and values attributed to women and men. As can be inferred from these definitions, gender is a structure built upon biological sex and continuously reproduced through social structures. Moreover, gender is shaped by the norms, stereotypes, and expectations that society attributes to women and men. As emphasized by Acar Şimşek (2019), culture is one of the most important factors

Author ¹: Melek KÖRÜKÇÜ, Associate Professor, Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye, melekkorukcu@ohu.edu.tr, 0000-0002-7824-3497

Author ²: Süleyman TEMUR, Social Studies Teacher, PhD Student in Social Studies Education, Institute of Educational Sciences, Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye, temursuleyman19@gmail.com, 0000-0002-5203-6553

determining how gender is constructed and interpreted. Gender roles shape individuals' behaviors, thoughts, and lives and also influence social relations and power dynamics. In light of this, gender can be defined as the product of a process of social construction that shapes individuals' behaviors, identities, and social relations through the meanings, values, and norms attributed to femininity and masculinity by social structures.

Gender studies have identified women's empowerment and the achievement of gender equality in social, political, and economic spheres as fundamental goals. These objectives are essential for fully realizing the potential of women, who constitute half of the world's population, and for accelerating social development. However, gender inequality remains widespread across many countries and constitutes a major barrier to social development. In this context, although 143 countries have legally guaranteed gender equality in their constitutions, 52 countries have yet to do so (United Nations Development Programme Türkiye [UNDP], 2024). Approximately two-thirds of the 900 million illiterate people worldwide are women. These figures indicate that greater efforts are required to achieve gender equality. CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women) is the key international instrument. In many countries that have ratified the Convention, including Türkiye, improvements are pursued in various domains, particularly education, within the framework of CEDAW. Moreover, CEDAW is a comprehensive convention that affirms women's equal rights with men in political, economic, social, cultural, and personal spheres and guarantees the full enjoyment of their human rights. In this regard, gender equality is a universal goal that benefits not only women but all humanity. Achieving this goal requires multifaceted efforts across diverse areas, including legal reform, education, awareness-raising, and cultural transformation.

The meanings and expectations that society attributes to gender play a decisive role in shaping individuals' personalities. Cultural codes, such as the attribution of different colors, toys, and occupations to genders, are concrete examples of this phenomenon (Gardiner & Gander, 2015). In this context, gender inequality can be understood as a multidimensional problem arising from the complex interaction of policies, cultural norms, and individual perceptions; it manifests across all areas of women's lives and hinders social development. Eliminating gender inequality and achieving equality require transformations at individual, social, and political levels (Seven, 2019). Gender equality implies that individuals, regardless of gender, have equal rights in all areas of social life, benefit equally from opportunities, receive equal treatment, can make equal choices, and do not encounter barriers that limit their personal development (United Nations Development Programme [UNDP], 2019). The Council of Europe defines gender equality as the equal recognition of differences between women and men and their diverse roles in society, as well as the equal value accorded to these roles (Council of Europe, 2004). In this regard, as emphasized by UNDP and the Council of Europe, achieving gender equality requires the adoption of an egalitarian approach across all areas of life, from education and employment to political participation and personal development.

The scientific consensus that the value accorded to women directly affects a country's level of social development highlights that women's active participation in all spheres of social life is one of the fundamental conditions for sustainable development (Körükü, et al., 2020). In this regard, education stands out as one of the most critical instruments. As the most influential institution in individuals' socialization processes, education transmits societal values and norms to individuals, including gender roles and expectations. Coeducational schooling, in particular, is considered an indicator of the concrete implementation of gender equality in schools (Coşkun, 2018). Even women's literacy is regarded as an important step toward strengthening their position in social life. Through education, individuals become aware of existing opportunities and risks and are able to participate in decision-making processes within society (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). International organizations such as UNESCO, UN Global Compact, and the World Bank emphasize that women's education is critical for gender equality and women's empowerment (UNESCO, 2019; UN Global Compact, 2024; World Bank, 2001). In this context, curricula and instructional materials, which constitute the core components of the education system, need to be restructured from a gender perspective in order to achieve gender equality. Education not only transmits knowledge but also raises awareness of gender roles and expectations and enables individuals to fully realize their potential. Therefore, aligning education systems with the principle of gender equality is one of the most important steps toward building a more just and equitable society for future generations (Başerer Berber, 2021).

Rapid changes in science and technology have profoundly affected individuals and social life, making it necessary to reform education systems. The curriculum revisions implemented in Türkiye in 2017 and 2024

were introduced to respond to these changes and evolving societal expectations. In this process, the social studies course, which aims to cultivate effective and responsible citizens, plays an important role. Social studies aims to equip individuals with the knowledge, skills, attitudes, and values necessary for active participation in social life. In this context, the inclusion of a fundamental topic such as gender equality in the curriculum is of great importance. The social studies course promotes active citizenship by fostering the internalization of social values and providing individuals with the knowledge and skills needed to improve their environment. Developing decision-making and problem-solving skills is one of the core objectives of social studies.

Furthermore, with the Social Studies Curriculum (SSC) revised in 2018, the “Active Citizenship” learning domain was introduced into the Turkish education system. This demonstrates the importance attached in Türkiye to raising active and conscious citizens. Active citizenship aims to cultivate individuals who not only serve their country but also understand their rights and responsibilities, are sensitive to social issues, adopt a solution-oriented perspective, and are committed to democratic values (Çoban & Akşit, 2018). Active citizenship also entails individuals’ active participation in social life, the exercise of civic rights such as voting and standing for election, engagement with public affairs, and the use of critical thinking skills. This concept involves acting with a sense of social responsibility, demonstrating sensitivity to social issues, and developing solutions (Süvari andTangülü, 2020; Temur, 2023). According to Göz and Gürdoğan Bayır (2016), active citizenship refers to individuals’ active participation in social life through the use of problem-solving and decision-making skills. Cincil (2020) emphasizes that active citizenship requires respect for differences and diverse perspectives. In this context, social studies courses can make significant contributions to the development of active citizenship skills by enhancing students’ knowledge, skills, and awareness regarding fundamental issues such as gender equality. Through social studies education, students can better understand the causes, consequences, and possible solutions for gender inequality, develop sensitivity toward this issue, and strive for a more egalitarian society.

A review of the literature indicates that numerous studies have examined the gender perceptions of preschool, primary, and middle school students across various variables. Akar and Aksoy (2018) and Gür (2023) focused on primary school students, whereas Karagöz (2016) and Yeşil and Balcı Karaboğa (2021) examined middle school students. These studies provide important insights into the development of children’s perceptions of gender equality across age groups and the factors shaping these perceptions. However, they generally address students’ overall perceptions of gender equality and do not specifically investigate these perceptions within the context of the “Active Citizenship” learning domain. Accordingly, the present study aims to examine in depth students’ perceptions of gender equality within the Active Citizenship learning domain. Active citizenship refers to individuals adopting a sensitive, critical, and questioning stance toward events in their environment. In this regard, an active citizen respects the rights of others and embraces fundamental values such as gender equality. The central research question of this study concerns the extent to which seventh-grade students have internalized and reflected in their daily lives the learning outcomes related to gender equality acquired within the “Active Citizenship” learning domain in the previous year. Furthermore, determining whether the relevant learning outcomes included in the sixth-grade Social Studies Curriculum (SSC) have been achieved as intended underscores the significance of this research. This, in turn, enables a deeper understanding of the effectiveness of active citizenship education in fostering gender equality awareness. Accordingly, the following research questions were addressed for seventh-grade middle school students;

1. What meanings do students attribute to the concept of gender?
2. What are students’ perceptions of gender in daily life?
3. What are students’ gender-related perceptions regarding occupational choice?
4. What are students’ perceptions of gender-attributed responsibilities?
5. What are students’ gender-related perceptions regarding clothing in daily life?

Method

This study examines middle school students’ perceptions of gender equality through their own accounts and everyday experiences. A qualitative approach was adopted to understand in detail the views they associate

with the Active Citizenship learning area. The research design, study group, data collection process, and analysis are described below

Design

This study was structured within a qualitative research approach. Qualitative research provides an important advantage in enabling an in-depth and comprehensive understanding of the participants and the phenomenon under investigation. The study was designed as a case study, one of the qualitative research designs. According to Yıldırım and Şimşek (2021), a case study is a research method that aims to reveal findings related to a particular issue and can be conducted through both qualitative and quantitative approaches. In qualitative case studies, the subject of investigation is examined as a whole together with its setting, participants, events, and processes. Creswell (2013) describes case study research as a qualitative approach in which the researcher conducts an in-depth examination of one or more bounded cases within a specific period of time by using multiple sources of data such as observations, interviews, and documents. In this respect, case study research involves the detailed examination of events or situations, the systematic collection of data, and the evaluation of these data within their real-life context.

Study Group

In this study, criterion sampling, a purposive sampling method, was employed to establish the study group. This method is based on including participants who meet predetermined criteria. Since the aim of the study was to determine the extent to which students had internalized gender-related issues included in the sixth-grade curriculum and to identify their overall perceptions of this topic, the sample was selected according to the criteria of “being in the seventh grade” and “being enrolled in formal education during the 2024–2025 academic year.” One of the key features of criterion sampling is that the selected cases are information-rich with respect to the research purpose, enabling the collection of in-depth and meaningful data. Criterion sampling is considered particularly valuable for studies that seek to examine the effects of a specific curriculum, as it facilitates the generation of qualitative data (Marshall & Rossman, 2014). Accordingly, the criterion sampling approach used in this study, through criteria aligned with the research purpose, enabled a clearer and more in-depth examination of students’ views on gender-related issues in the sixth-grade curriculum. It is therefore expected that the findings will contribute to both academic knowledge and educational practice. In this context, the study group consisted of 40 seventh-grade students attending public middle schools affiliated with the Niğde Provincial Directorate of National Education in the city center. Twenty students were female and twenty were male.

Data Collection Process

The research data were collected during the 2024–2025 academic year in middle schools affiliated with the Provincial Directorate of National Education in Niğde city center, following the receipt of the necessary ethics committee approval. The data collection process was conducted by the researchers, and participation was based on the principle of voluntariness. Prior to the interviews, the students were informed about the purpose and scope of the study and the procedures to be followed during the interview process in a clear and age-appropriate manner. Participants were informed that the information they provided would be used solely for scientific purposes, that their personal information would be kept confidential, and that no information that could reveal their identities would be included in the research report. The interviews were conducted outside regular class hours so as not to disrupt the teaching and learning process, in a suitable and quiet classroom environment where the participants could express themselves comfortably. Each interview lasted approximately 20–25 minutes. The participants’ responses were not audio-recorded; instead, their answers were recorded in writing by the researchers during the interviews. During the interview process, the questions in the semi-structured interview form were asked in the predetermined order, and, when necessary, explanatory probing questions were used to enable participants to elaborate on their responses. However, care was taken to avoid leading explanations that might influence the participants’ views. After the interviews were completed, the responses recorded in writing were reviewed by the researchers and transferred to an electronic format without causing any change in meaning. To protect the confidentiality of the participants, their real names were not used; instead, each student was coded as S1, S2, S3, ..., S40. Thus, the obtained data were prepared for content

analysis. The fact that the data collection process was limited to 40 seventh-grade students studying in a single city center and to written interview notes was considered among the contextual limitations of the study

Measures

A semi-structured interview form developed by the researchers was employed as the data collection tool. Semi-structured interviews facilitate direct communication between the researcher and participants, allowing respondents to answer questions within a framework defined by the researcher (Ku , 2012). The form consists of two sections; the first gathers demographic information, and the second contains the semi-structured research questions.

A comprehensive literature review ensured study originality. National and international sources informed form development (Ecevit, 2011; Seçgin & Tural, 2011; Connell, 2016; Lips, 2017; Da lı, 2019;  zdemir, 2019). To establish content validity, the draft questions were reviewed by three social studies teachers and two subject-matter experts in academia. Based on their feedback, questions related to the gender views of the students' parents and certain expressions were removed. Additionally, to ensure face validity, the form was reviewed by an expert in Turkish language education to assess its linguistic clarity and appropriateness. The content of the data collection instrument was designed to obtain data consistent with the purpose of the study. Following these expert evaluations and final revisions, the interview form was finalized for implementation.

Validity and Reliability

In qualitative research, both objectivity and researcher subjectivity are considered important in ensuring validity and reliability. A key indicator of validity is the transparent and detailed reporting of the data obtained and the criteria considered in the interpretation and evaluation of the findings (Yıldırım &  im ek, 2021). Validity is examined in two dimensions: internal validity and external validity. Internal validity refers to the credibility of the research, whereas external validity refers to the transferability of the findings. Reliability in qualitative research is considered in terms of internal reliability and external reliability. Internal reliability refers to the consistency of the research process, meaning that similar results are obtained under similar conditions. External reliability emphasizes verifiability (Arslan, 2022).

In this study, a literature review was conducted to support validity, and the data collection instrument was developed in line with the research purpose and research questions. The final version of the instrument was established based on expert feedback. Following this stage, reliability analysis was conducted by examining coder agreement and disagreement. The reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{[\text{Agreement} + \text{Disagreement}]}$) was applied. In qualitative research, a reliability coefficient of 90% or higher is considered acceptable. The reliability analysis in this study yielded a coefficient of 0.92. A comparative coding procedure was employed to examine the consistency of the data. The fact that different participants expressed similar views enhanced the credibility of the study. The data were described by the researchers, and direct quotations were included to ensure transferability.

Data Analysis

Content analysis was used to analyze the data obtained in this study. Content analysis is a method that aims to identify and interpret patterns, themes, and meanings within qualitative data through systematic coding and categorization. In this process, coding is conducted according to predefined rules. The categories, words, and expressions derived from the analysis are presented using frequency and percentage values (Yıldırım &  im ek, 2021). During the analysis of the research data, students' responses were first compiled in a single electronic file to ensure that all data were organized in one place. The data were arranged alphabetically, and each response was assigned a code (S1, S2, S3, etc.). This coding facilitated a systematic analysis process. During coding, data irrelevant to the purpose and scope of the study were identified and excluded. The remaining data were then conceptualized, and themes and codes were generated. At this stage, the analysis followed the steps of coding the data, identifying themes, organizing codes and themes, describing the findings, and interpreting the findings (Yıldırım &  im ek, 2021).

Ethical Statement

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with, and none of the actions specified

under the title “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics,” which constitutes the second section of the directive, were carried out. This study was conducted in accordance with the approval of the Ethics Committee of Niğde Ömer Halisdemir University, dated 04.03.2025 and numbered 22504254-050.04.

Results

Findings Related to the First Research Question

The first research question of the study examines the meanings that seventh-grade students attribute to the concept of gender. The findings related to this research question are presented in Table 1.

Table 1. Meanings Attributed by Seventh-Grade Students to the Concept of Gender

Theme	Category	Code	(f)
Gender	Discrimination	Gender	4
		Housework	4
		Sports	2
		Clothing	2
		Appearance	2
		Power	2
		Stereotype	1
		Toy	1
	Role	Mother–Father	5
		Kitchen	3
		Game	2
		Need	2
		Environment	2
		Duty	1
		Superiority	1
	Difference	Hair	3
		Clothing	3
		Environment	1
		Work	1
	Equality	Work	3
		Education	3
		Right to Life	2
		Responsibility	2
		Duty	2
	Sex	Appearance	3
		Clothing	2
		Behavior	2
		Attitude	2
		Prejudice	1
	Perspective	Education	2
		Skill	1
		Environment	1
	Responsibility	Parent	3
		Work	2
		Society	1
	Freedom	Equality	2
		Individual	2
		Behavior	1
	Duty	Parent	2
		Work	2
Total			79

When Table 1 is examined, it is seen that seventh-grade students predominantly interpret the concept of gender in terms of discrimination, role, difference, equality, and gender, while also emphasizing secondary but important dimensions such as perspective, responsibility, freedom, and duty. The findings suggest that students perceive gender both as a social structure that produces inequality and as a transformable domain of rights and

freedoms. The category of discrimination ($f = 18$) has the highest frequency, and within this category, the codes of gender, sports, clothing, appearance, power, and stereotypes particularly stand out. In the students' statements, gender is mostly portrayed as a restrictive structure constructed through a "cannot do" discourse. For example, S3's statement, "Women cannot play basketball," shows that gender is perceived as a set of norms that restricts women's sphere of action and excludes them from certain domains such as sports. S14's statement, "Girls play with dolls, boys play with cars and guns," points to stereotypes reproduced through toys. Here, gender becomes visible as a system of norms that determines even children's play and toy preferences from an early age. A considerable number of students explain the source of this discrimination through concepts such as "society," "social perspective," and "prejudice," rather than through individuals; in other words, they attribute inequality to social structures and cultural patterns rather than to personal preferences (S19, S22). This finding shows that students have a certain level of awareness of structural discrimination and that they are able to interpret gender inequality not only at the level of differences between girls and boys but also as restrictive norms imposed by society.

The second highest category is "role" ($f = 16$), which is associated with the codes of parent, kitchen, play, need, environment, duty, and superiority. S27's statement, "Everyone has their own duty. Women have different duties, and men have different duties," and S37's statement, "Men play football and work at a job. Women deal with housework and take care of children," show that a considerable proportion of students still internalize traditional gender roles. Another prominent dimension in the table is the strong simultaneous representation of the categories of difference ($f = 8$) and equality ($f = 12$). The category of difference is structured around the codes of hair, clothing, environment, and work, and becomes particularly concrete through clothing and physical appearance. S34's statement, "Girls wear different clothes, boys wear different clothes. For example, boys do not wear skirts. Because we are different. But we are equal in some respects," expresses this dual structure very clearly. The category of equality is associated with the codes of work, education, the right to life, responsibility, and duty. Students sometimes define gender directly in terms of equality, emphasizing the capacity of girls and boys to do the same jobs, receive the same education, and benefit from the same rights.

Although the categories of perspective, responsibility, and freedom shown in the table have lower frequencies than the categories of discrimination and role, they provide qualitatively very rich clues for understanding how students position gender. S22's statement, "Society does this this way. Society sees these things this way. The social perspective of women or men," reveals that gender is perceived as a matter of perspective. Under the category of freedom, emphasis is placed on individuals' freedom of education, occupational choice, movement, and expression regardless of gender. Statements such as S36's "We should not care about what anyone says" show that, despite social pressure, students have developed a discourse that prioritizes individual preferences and rights. Thus, while gender is associated with discrimination and restriction on the one hand, it also becomes a focal point of demands for liberation and equal citizenship on the other.

Findings Related to the Second Research Question

The second research question of the study aims to determine how middle school students perceive gender in their daily lives. The findings related to this research question are presented in Table 2.

Table 2. Middle School Students' Gender Perceptions in Daily Life

Theme	Category	Code	(f)
Gender Bias	Housework	Kitchen	5
		Home	4
		Child	3
		Work	3
		Cleaning	2
		Awareness	1
		Inequality	1
Prejudice	Motor Skills	Ability	2
		Gender	2
		Value	1
		Status	1
		Cliche	1

Role	Gender	Mother–Father	4
		Older Sister	2
		Leader	1
		Importance	1
Gender Blindness	Inequality	Girl	4
		Boy	3
		Division of Labor	1
		Appreciation	1
Total			43

Table 2 indicates that middle school students' perceptions of gender are organized under four main themes: gender bias, prejudice, role, and gender blindness. This distribution suggests that the most dominant pattern in students' discourse is direct gender bias and stereotypical judgments, accompanied by a discourse of role division and, to a lesser extent, a form of gender blindness that speaks as if "equality exists." Students construct a sharp gender distinction both in the domestic division of labor and in professional and public spheres; only a limited number of students adopt a more critical perspective that questions this distinction. The codes grouped under the theme of gender bias indicate that students associate women with domestic care and invisible labor, whereas they associate men with paid employment and the public sphere. Men were associated with paid work and public roles. The statements coded as S4 and S31 clearly illustrate this traditional division of labor: S4: "Working, taking care of the house, cooking, and going shopping are things women do. Men generally work. Women also work at home." S31: "For example, girls get up in the morning, prepare breakfast, and do housework. Boys get up in the morning, eat breakfast, and go to work." These statements reflect both a normative expectation ("things women do") and an emphasis on women "also working at home" in addition to paid employment. The male figure is primarily positioned as the individual who "goes to work and provides for the household." Students coded as S13 and S26 perceived this division of labor not only as practical but also as hierarchical. S13: "... in the eyes of society, men are always superior." S26: "There is a distinction between boys and girls. Men are always more loved. They have more characteristics." This suggests that middle school students recognize not only the differentiation of roles but also the positioning of masculinity as more valued, more appreciated, and endowed with greater attributes.

The findings indicate that middle school students tend to naturalize the idea that women and men possess different abilities and interests. For example, Student 3 states, "Mostly men drive cars; women can't drive. Women can't play soccer." Similarly, Student 8 remarks, "Girls become nurses, but boys can't. Boys play ball, but girls can't." In other words, the repeated use of "can't" formulations suggests the perception of a biological or immutable limitation. Although playing soccer, driving a car, or choosing certain professions are socially constructed practices, students describe them as innate differences, leading social distinctions to be perceived as natural and inevitable. The findings further demonstrate that gender roles are shaped through definitions of position and responsibility within both family and broader social contexts. Students coded as S31 and S37 illustrate how roles attributed to women and men are constructed through both appearance and working life. S31: "Girls get up in the morning, prepare breakfast, and do housework. Men ... go to work." S37: "Their appearance is different. Women's hair is very long. Men's hair is short. It is the same in the professions they do. Women don't have to work hard, but men have to work hard." In S37, physical differences (such as hair length) are juxtaposed with the distribution of occupational roles, as if both were components of an equally "natural" distinction. The statement, "Even if women don't work much, men must work hard," reproduces the assumption that men bear primary responsibility for breadwinning and therefore are expected to work more.

Gender blindness findings suggest two interpretations: normalizing inequality as invisible, or critically challenging recognized inequalities. S27 articulates the discourse of equality in a straightforward manner: "Equality exists. Women and men are treated equally." This statement contrasts with the explicit inequalities expressed in the previous quotations and reflects the tension in students' minds between normative claims of equality and inequalities observed in everyday practice. S20 states, "In everyday life, people create everything related to gender. They say women can't drive cars or motorcycles, and men can't cook. But both can do these things." Similarly, S26 remarks, "There is a distinction between boys and girls. Boys are always loved more. They have more characteristics. Girls don't go out much." S20 and S26 approach gender blindness with a critical awareness of these dynamics. The data indicate that while one group of students normalizes inequality

by perceiving it as “natural” and therefore invisible, a smaller group demonstrates the ability to distance themselves from such stereotypes.

Findings Related to the Third Research Question

The third research question of the study focuses on how middle school students perceive gender in relation to career choice. The findings related to this research question are presented in Table 3.

Table 3. Middle School Students' Gender Perceptions in Occupational Choice

Theme	Code	(f)
No	Equality	6
	Justice	6
	Freedom	5
	Courage	5
	Family	4
	Awareness	3
	Power	3
Yes	Gender	3
	Typology	2
	Discrimination	2
	Stereotype	1
Total		40

Career choice findings revealed that 32 of 40 students who participated in the study stated that gender was not important in career choice, while 8 reported that gender was an important factor. The responses of students who argued that gender should not be considered in career choice clearly emphasize the concepts of equality, justice, and individual freedom. These students describe careers as fields open to everyone, beyond the distinction of “women’s work” and “men’s work.” S11 states, “Gender should not be considered in career choice. The two genders are equal. There is no plus or minus. Careers belong to everyone.” Meanwhile, S13 defines career choice in terms of individual dreams and self-actualization: “It should not be considered. Every individual can pursue their dreams.” In these statements, gender is positioned as an external and illegitimate constraint in career choice, while individual aspirations and desires are emphasized as the determining factors. S31 questions gender stereotypes through a more concrete example: “There should be no gender distinction in career choice. Everyone is free. If a man can drive a car, women can too. They can get a driver’s license and drive a car.” At this point, it can be stated that students explicitly employ the concepts of equality, justice, and freedom when discussing career choice and do not consider differential treatment based on gender to be legitimate.

The statements of students who argue that gender should be considered in career choice are clearly shaped by gender roles and biological essentialism. These students believe that natural differences exist between women and men and that such differences have inevitable consequences for career choices. S2 states, “Gender should be considered in career choice. Because everyone has a gender. Certain genders perform certain professions.” In this statement, the phrase “everyone has a gender” is presented as a simple observation of reality; it is immediately followed by the claim that “certain genders perform certain professions,” suggesting that this difference directly necessitates occupational segregation. Thus, gender difference is normalized as a “natural” justification for the ranking and division of professions. S12 remarks, “There is a difference between boys and girls. That’s why gender should be taken into account when choosing a profession.” Here, the “difference” itself is not questioned; rather, it is treated as self-evident. Some students explicitly associate this difference with physical strength. S16 explains, “Yes, gender should be taken into account in career choice. For example, a man is looking for a driver, but a woman cannot be a driver. Women cannot do some jobs.” The statement “a woman cannot be a driver” reflects both the assumption that certain occupations belong to men and the perception of women’s supposed “natural” lack of capacity. Therefore, it can be argued that students construct a hierarchy of occupations based on gender, assuming that jobs requiring physical strength are more appropriate for men.

Findings Related to the Fourth Research Question

The fourth research question of the study focuses on middle school students' perceptions of the responsibilities associated with gender roles. The findings related to this research question are presented in Table 4.

Table 4. Middle School Students' Perceptions of Gender-Attributed Responsibilities

Theme	Category	Code	(f)
Different	Division of Labor	Childcare	6
	Occupation	Working Conditions	5
	Home	Parenthood	5
	Life	Kitchen	4
	Stereotype	Job Description	3
	Power	Division of Labor	3
	Struggle		
Not Different	Equal	Freedom	6
	Same	Individuality	5
	Human	Personal Development	3
Total			40

Table 4 shows that 26 of the 40 students stated that gender-related responsibilities differ for women and men, whereas 14 students stated that they do not differ. Accordingly, 65% of the students differentiated responsibilities according to gender, while 35% adopted an egalitarian perspective. The codes grouped under the theme of "difference" indicate that a considerable proportion of students define separate and hierarchical spheres of duty for women and men. The statements of S11 and S25 clearly illustrate this pattern. S11 states, "Yes, because women cook and men work. Men drive trucks. Women do not. Men cannot take care of children." S25 remarks, "Yes, they are different. The responsibility given to men is to earn money and provide for the family. For women, it involves tasks such as cooking for their husbands and washing clothes." In these statements, women are associated with invisible domestic labor such as caregiving, cooking, and laundry, whereas men are associated with earning income and performing physically demanding or risky work. Thus, for a significant number of students, gender is interpreted through dichotomies such as home–public sphere, care–breadwinning, and weak–strong.

In contrast, 14 students expressed an egalitarian discourse, distinguishing between what exists in practice and what should ideally be. The statements of S7, S14, and S38 represent this egalitarian perspective. S7 states, "Men and women have the same responsibilities. Men do housework, and so do women. Men work, and so do women." S14 remarks, "No. Men can wash dishes. Women can drive cars. We should not be prejudiced against anyone." S38 explains, "No. Women and men have the same responsibilities. Responsibilities should be shared. If possible, women can take on more responsibility." These statements suggest that students perceive responsibilities as shareable and express opposition to stereotypical role expectations. The findings are noteworthy in that they reveal students' ability to clearly distinguish between existing social practices and normative expectations.

Findings Related to the fifth Research Question

The fifth research question of the study focuses on how middle school students perceive gender in relation to clothing in their daily lives. The findings related to this research question are presented in Table 5.

Table 5. Middle School Students' Gender Perceptions Regarding Clothing

Theme	Category	Code	(f)
Different	Different	Dress	6
	Appearance	Skirt	6
	Color	Pink	4
	Figure	Red	3
	Accessory	High Heels	3
	Makeup	Style	3
	Environment	Shorts	2
	Home	Character	2
Same	Similarity	Individual	6
		Preference	2

Total	40
--------------	----

Table 5 indicates that codes such as appearance, color, figure, accessories, makeup, environment, home, family, dress, skirt, pink, red, high heels, cleats, shorts, and character, which fall under the theme of clothing, suggest that the vast majority of students strongly associate clothing with gender. Some students directly refer to clothing itself as having a gender. S23 states, “Clothing can have a gender in daily life. Why? Because girls’ clothing is female. Boys’ clothing is male.” This statement positions clothing not merely as a social choice but as an extension of femininity and masculinity. Similarly, S27 and S31 draw strict boundaries between the two genders regarding certain types of clothing. S27 remarks, “Clothing is gender-specific. Boys cannot wear skirts or dresses.” S31 states, “Yes, it can. Because boys cannot wear skirts or dresses. Girls cannot wear men’s shoes or clothes with pictures of cars on T-shirts.” Here, the phrase “cannot wear” functions as a normative prohibition in the sense of “should not” or “is not appropriate,” thereby establishing a gender boundary embodied through clothing. The statements of S34 and S39 describe these boundaries in greater detail through colors and figures. S34 explains, “... only girls wear skirts, dresses, and tights. Girls have more accessories and more colors. Girls can wear makeup.” S39 states, “Girls’ clothes have brighter colors. They often include red and pink. For example, they have hair clips. Boys’ clothes have pictures of dinosaurs and soccer players.” These quotations reflect how children internalize the pink-girl and soccer-boy dichotomy commonly reproduced in marketing and popular culture. The findings indicate that although students recognize certain aspects of social change, they nevertheless maintain fundamental gender boundaries.

In the data related to clothing, a small number of students argue that clothing should be independent of gender. These students’ statements were grouped under the codes of “similarity,” “individual,” and “preference.” The statements of S5, S13, S25, and S29 exemplify this perspective. S5 states, “In daily life, women’s clothing, for example, concerns no one else... She chooses the color herself.” S13 remarks, “In daily life, there should be no difference between women and men. We are equal because every human being is equal in everything.” S25 explains, “No, nowadays clothes are worn regardless of gender, and we should never distinguish between girls and boys.” S29 states, “Clothes are not very important in daily life. Everyone is free to wear what they want. Gender is not important; character is important.” Three main points emerge from these statements. The first is individual freedom: everyone is free to wear what they want. The second is equality: every human being is equal in everything. The third is the privacy of the body and clothing. Here again, a normative perspective on what ought to be is intertwined with references to changing social practices, sometimes emphasized through references to the present day. In particular, S25’s statement, “Nowadays clothes are worn regardless of gender,” points to a perceived shift between past and present.

Discussion

This study examined seventh-grade students’ perceptions of the concept of gender, its reflections in daily life, career choices, responsibilities, and clothing within the framework of five research questions. The findings were discussed in relation to the Active Citizenship learning area included in the sixth-grade Social Studies Curriculum. Overall, the findings indicate that the rights-based and egalitarian perspective targeted by the Active Citizenship learning area is partially reflected in students’ discourse. However, they also reveal that strong gender stereotypes remain prevalent, particularly in everyday domains such as the division of labor within the household, responsibilities, and clothing. This dual structure suggests that students have acquired the intended sixth-grade learning outcomes to some extent at the cognitive level; however, these outcomes do not appear to have been fully internalized in terms of attitudes and behaviors.

Regarding the first research question, it is observed that students interpret the concept of “gender” primarily through the themes of discrimination, roles, equality, difference, and gender itself, and that statements related to discrimination and equality frequently appear side by side within the same responses. While students define gender as a system of norms that imposes barriers—referring to statements such as “Women cannot play basketball”—they also emphasize equal rights and opportunities through statements such as “Both can do it” and “Gender does not matter; we are all human beings.” These findings reveal that students take into account the gender identity characteristics attributed to gender by society. An individual asking themselves the question “Who am I?” and the answers they provide to this question are closely related to their gender identity (Durutürk, 2020). It is important how individuals accept, reject, or internalize the roles assigned to their gender within society and how they define themselves. These indicators can be considered signs of socialization. In the formation of gender identity, identification, physical characteristics, appearance, and an individual’s sense

of belonging to that gender come to the forefront (Ecevit, 2021). Indeed, students expressed their views on the gender identity assigned by society through categories such as role, difference, gender perspective, duty, and responsibility. An active citizen is expected to respect democratic values and fundamental rights and freedoms and to internalize these values. This suggests that students internalize these values while also being influenced by factors such as their environment, family, and culture.

The findings related to the second research question indicate that students' perceptions of gender in daily life are predominantly shaped by "gender bias" and prejudice, particularly in relation to household chores, occupation, cooking, and childcare. This discourse is accompanied by role-based explanations and, to a lesser extent, forms of gender-blind discourse. Gender bias refers to the differentiation of individuals based on their gender, often accompanied by beliefs, stereotypes, and clichés. Girls were linked to domestic labor; boys to breadwinning. This shows the Social Studies Teaching Program (2018) emphasis on women's value is interpreted through traditional roles. Thus, gender roles within the family significantly shaped. The role of mothers, who often assume household chores and caregiving responsibilities, the role of fathers as providers of economic income, and the roles attributed to brothers and sisters collectively reveal the persistence of gender bias. Indeed, gender bias commonly reflects the perception that women and men belong to distinct social spheres. This understanding has also contributed to the emergence of gender-blind perspectives among some students. According to the students' statements, the roles and responsibilities of women and men across many domains—such as social, cultural, political, and economic spheres—are perceived as both different and hierarchical. Eliminating these differences and inequalities is possible through transforming socialization processes and implementing educational measures. Students identified discrimination linguistically. However, they rarely referenced its historical, legal, or political dimensions.

Table 3 shows that 32 of the 40 middle school students who participated in the study stated that gender was not important in their career choice, whereas 8 reported that gender was an important factor. The responses of students who answered "No" highlighted themes such as awareness, equality, justice, education, power, courage, family, consciousness, and freedom, while the responses of those who answered "Yes" were associated with codes such as power, role, perception, difference, gender, typology, discrimination, and stereotyping. This distribution indicates that, on the one hand, a substantial proportion of students adopt an egalitarian and rights-based perspective, while in contrast, a notable minority continues to reproduce a discourse that legitimizes gender-based divisions of labor. Statements such as "Every profession is for everyone" and "Every individual can pursue their dreams" suggest that many students embrace the principles of equal opportunity and individual freedom. In contrast, statements such as "Women cannot be drivers" and "Women cannot do some jobs" point to the re-gendering of professions based on assumptions related to physical strength and biological differences. Students emphasize themes such as equality, justice, education, and awareness, stating that abilities, interests, and personal goals should be prioritized in career choices. This finding suggests an increasing awareness of gender equality in society and indicates that younger generations tend to adopt a more egalitarian perspective. Studies in the literature, however, report the persistence of gender-based biases in children's career choices, which differs from the findings of this study. In a study conducted by Karagöz (2016), children demonstrated a tendency to attribute certain occupations to specific genders. For example, occupations such as astronaut, firefighter, and pilot were attributed to males, whereas occupations such as dressmaking were attributed to females. Similarly, Karabekmez et al. (2018) examined the occupations attributed to women and men by preschool children. In summary, the results showed that children associated occupations traditionally linked to women, such as tailoring and cooking, with women, while occupations requiring physical strength, such as driving and firefighting, were associated with men. Yağan Güder (2014) reported similar results, showing that children tend to adopt gender stereotypes in their career choices. Likewise, Gürçan and Kargın (2023) found that children attribute occupations requiring physical strength to men and occupations in the care and service sectors to women. However, the findings of Yeşil and Balcı Karaboğa (2021) indicate that children do not categorize occupations according to gender, which is consistent with the findings of the present study. In this context, the results suggest that middle school students' perceptions of gender in occupational choices are shaped by both egalitarian and contemporary perspectives as well as traditional beliefs. It can therefore be argued that social studies courses and the Active Citizenship learning area play an important role in fostering individuals with egalitarian and contemporary perspectives on career choice. Indeed, the Active Citizenship learning area aims not only to develop democratic citizenship awareness but also to raise awareness of gender equality among students (Temur, 2024). In this way, students are expected to grow into individuals who are sensitive to gender-based discrimination and who contribute to

the development of a more just and egalitarian society. Furthermore, Active Citizenship education aims to raise awareness of gender equality by emphasizing that gender roles are socially constructed rather than determined by biological sex. In this way, students learn that everyone has the right to choose a profession aligned with their abilities and interests and that gender-based discrimination is unacceptable.

The findings related to the fourth research question revealed that 29 out of 40 students viewed the responsibilities of women and men as different, while only 11 believed that responsibilities should be equal. Students both recognize the gendered division of labor in society and criticize it as problematic. This suggests that critical gender awareness may emerge even in early adolescence. Household chores, childcare, and kitchen work are largely reproduced as “women’s responsibilities,” whereas “providing for the family” is perceived as “men’s responsibility.” There is a widespread perception that women bear greater responsibility for housework and childcare, while men are primarily responsible for working outside the home. This situation indicates that traditional gender roles, which remain dominant in society, have been internalized by students. Various studies have shown that children’s perceptions of gender roles reflect prevailing gender patterns in society. These studies provide important evidence that gender inequality is internalized at an early age, as children attribute specific tasks related to household chores and family responsibilities to particular genders. Research conducted by Yeşil and Balcı Karaboğa (2021) found that children attributed domestic chores, caregiving, and child-rearing tasks to women, while attributing working outside the home and physically demanding tasks to men. This finding demonstrates that traditional gender roles commonly assigned to women in society are also reflected in children’s perceptions. Similarly, Gürcan and Kargin (2023) noted that preschool children attribute housework to mothers and paid work to fathers. In a study conducted by Akar and Aksoy (2018), children, when describing their mothers and fathers, attributed tasks such as caregiving, housework, and feeding to mothers, while assigning responsibilities such as providing for the family and protection to fathers. Özer and Keser (2020) also emphasized that preschool children’s expectations of mothers are largely limited to housework and caregiving. Conversely, approximately one-third of the students believe that responsibilities should not differ according to gender and that everyone should have equal rights. This finding indicates the positive effects of educational efforts aimed at raising awareness about gender equality. In line with this information, the results of the study reveal that middle school students’ perceptions of gender roles are complex and sometimes contradictory. While the influence of stereotypical ideas regarding traditional gender roles is evident on the one hand, there are also students who adopt an egalitarian perspective on the other. This situation reflects the gender dilemma experienced by young people. The fact that a large proportion of students assign different responsibilities to genders may be explained by the influence of gendered messages encountered in the media, family, and society. However, the presence of students with an egalitarian perspective may be considered a result of improvements in the education system and increased social awareness. Gender equality initiatives implemented in schools raise students’ awareness and help them question gender stereotypes. At this point, it can be stated that social studies courses play a key role in fulfilling the mission of active citizenship (Kafa, 2021).

The findings related to the fifth research question indicate that students’ perceptions of gender in relation to clothing are quite rigid. Most students sharply classify clothing as “girls’ clothing” and “boys’ clothing,” whereas a limited number of students emphasize individual choice and freedom by stating that “everyone is free to wear what they want.” This situation raises the question of whether the private sphere is sufficiently addressed as a legitimate topic in citizenship education when fundamental rights and freedoms—such as bodily autonomy, freedom of expression, and freedom of dress—are discussed within the framework of Active Citizenship. The findings indicate that widely accepted gender roles and stereotypical gender identities shape students’ clothing preferences. Students’ gendered perceptions of clothing are distributed across different categories such as color, style, accessories, and even specific types of clothing. Girls preferred pink/red colors, skirts, and dresses. Boys chose sportswear, shorts, and comfortable gender-associated clothing. This situation demonstrates that clothing functions as an important social tool in reinforcing gender roles. Various studies in the literature indicate that gender roles have a decisive influence on children’s clothing preferences. These studies reveal that children tend to prefer colors, patterns, and types of clothing considered appropriate for their gender from an early age. In a study conducted by Karagöz (2016), when participants were asked what color clothing they would gift to a newborn boy or girl, it was observed that pink was associated with girls, whereas blue and purple were associated with boys. This finding demonstrates that gender stereotypes widely accepted in society are reflected in clothing preferences from infancy onward. Yeşil and Balcı Karaboğa (2021) also emphasized that gender plays an important role in clothing choices. Yağan Güder (2014), on the other

hand, examined the clothing preferences of preschool children and noted that children tend to use stereotypical expressions associated with their gender. The study indicates that girls prefer flowery and long dresses, whereas boys prefer blue and striped shirts, suggesting that gender-based clothing preferences begin at an early age. Furthermore, the study conducted by Sağır et al. (2021) shows that visual elements in children's clothing reinforce gender stereotypes. According to the study, girls are associated with flowery and flashy clothing, whereas boys are associated with animal-patterned and dark-colored clothing. Parents' perception of pink as a girl's color and blue as a boy's color also reinforces this pattern. This situation may lead children to develop fixed ideas about gender roles at an early age. Nevertheless, a limited number of students believe that clothing does not differ according to gender. This finding suggests that gender stereotypes are not absolute and that individuals can choose clothing according to their own preferences. The statements of these students indicate that they have a more egalitarian perception of gender and view clothing as a means of personal expression and freedom. These findings reveal the extent to which gender roles and stereotypes influence middle school students' clothing preferences. Gender roles learned through various socialization agents, such as the media, family, peers, and educational institutions, manifest themselves in many areas of daily life, including clothing choices. This situation creates significant challenges in terms of gender equality and individual freedoms. Consequently, middle school students' gender perceptions regarding clothing can be interpreted as a reflection of the gendered structures and patterns present in society. To change this situation, it is important to raise awareness about gender equality in schools and society and to encourage the questioning of gender norms.

This study, conducted in light of these findings, reveals that a large proportion of students adopt traditional beliefs about gender roles and that these beliefs impose different responsibilities on women and men. This situation indicates that gender inequality, which has deep roots in society, is also internalized by younger generations. In particular, stereotypical ideas—such as women being directed toward domestic work and certain professions, while men are expected to succeed in leadership and competitive fields—appear to be embedded in students' perceptions. However, the results of the study also demonstrate that not all students share this traditional perspective. Some students show awareness that genders should have equal rights and that gender-based discrimination is unacceptable. This finding suggests that efforts to raise awareness about gender equality in society, as well as certain positive developments within the education system, are having an impact. Overall, the research findings indicate that many students continue to embrace traditional beliefs about gender roles, which contributes to the persistence of gender inequality in society. In this context, it is evident that more comprehensive and systematic efforts related to gender equality are needed within the education system. Strategies such as fostering students' critical thinking skills, raising awareness among teachers, increasing the sensitivity of families and the media, and updating school curricula are important for promoting gender equality and achieving lasting change. The study recommends:

- Studies on gender issues should be conducted at different grade levels and across various learning areas. This would enable a more comprehensive evaluation and improvement of educational processes from a gender equality perspective.
- Further research could examine the views of parents and teachers, who are important stakeholders in education, regarding gender issues.
- Awareness-raising studies on gender equality could be conducted with middle school students.
- Longitudinal studies employing both qualitative and quantitative methods could be carried out to gain a deeper understanding of middle school students' perceptions of gender roles.

Author Contributions :Both authors contributed 50% and 50% respectively to the study.

Ethics Committee Information :This research was conducted with approval from the Niğde Ömer Halisdemir University Scientific Research and Publication Ethics Committee for Social Sciences and Humanities (Decision No. 22504254-050.04, dated 04/03/2025).

Conflict of Interest :There is no conflict of interest in our study.

Data Availability :Anonymized research data can be obtained from the corresponding author upon a substantiated request, subject to the conditions stipulated in the ethical approval and parental consent.

References

- Acar  im ek, G. (2019). *Eğitim ve  ğretim ekseninde toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin izdüşümleri* (Tez No. 656804) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, T., & Aksoy, A. B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46. <https://izlik.org/JA64NL26UU>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Ba erer Berber, Z. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1215-1223. <https://doi.org/10.7884/teke.5288>
- Cincil, F. (2020). *Sivil toplum kuruluşları hakkında hazırlanan vignettelerle öğrencilerin etkin vatandaşlık algılarının belirlenmesi* (Tez No. 649559) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Connell, R. W. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar* (C. Soydemir,  ev.). Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, A. (2018). Türkiye’deki karma eğitim uygulamasına yönelik  ğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 16(64), 43-93.
- Council of Europe. (2004). *Gender mainstreaming*. Council of Europe Press. <https://rm.coe.int/1680596135>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir,  ev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
-  oban, O., & Ak it,  . (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler  ğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Da lı, Y. (2019). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların belirlenmesi üzerine bir alan araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 364-385. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.129>
- Durutürk, B. (2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin “ ifrelemede ifreleme” kuramı üzerinden değerlendirilmesi: K reyerelle me ekseninde ramazan ayında yayınlanan coca-cola reklamı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 53-64.
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları*. CE D Yayınları.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2015). * ocuk ve ergen gelişimi*.  mge Kitabevi.
- G ğ   Tan, M. (2018). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme  alı ması* (Rapor No: 3). Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği. <https://dspace.ceid.org.tr/handle/1/182>
- G z, N. L., & Gürdoğan Bayır,  . (2016). Etkili vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi.  . Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (pp. 915–934). Pegem Akademi.
- G r, E. (2023). * alı an ve çalışmayan annelerin çocuklarında toplumsal cinsiyet algıları:  lkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri  rneği* (Tez No. 802097) [Yüksek lisans tezi,  stanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürcan, N., & Kargın, T. (2023). Okulöncesi  ocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Bir eleştirel okuryazarlık  alı ması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 487-511. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316247>
- Kafa, E. (2021). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler  ğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (8), 83-106. <https://izlik.org/JA87NW63FN>

- Karabekmez, S., Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., & Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönemde mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 469-512. <https://doi.org/10.17152/gefad.376324>
- Karagöz, İ. (2016). *Görsel sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi* (Tez No. 429472) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Körükçü, M., Uslu, S., & Çetin, M. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1461-1478. <https://doi.org/10.33206/mjss.643168>
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi nitel mi?* Anı Yayıncılık.
- Lips, H. M. (2017). *Sex and gender: An introduction*. Waveland Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Özdemir, H. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinde erkeklik ve kadınlık algısı: Bir alan araştırması. *Asya Studies*, 4(10), 90-107. <https://doi.org/10.31455/asya.612384>
- Özer, G., & Keser, P. B. (2020). Annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik okul öncesi çocukların görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 377-413. <https://doi.org/10.34234/ded.679593>
- Sağır, A., Işın, B., & Sallı, Ş. (2021). Çocuk kıyafetleri üzerinden gündelik hayatın inşası: Cinsiyetlendirme üzerine nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 269-290. <https://izlik.org/JA99RF24PJ>
- Seçgin, F., & Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458. <https://izlik.org/JA86EG43AW>
- Seven, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-149. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.2.08>
- Süvari, Ş., & Tangülü, Z. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 799-818. <https://doi.org/10.37217/tebd.811544>
- Temur, S. (2023). *Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi* (Tez No. 806819) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temur, S. (2024). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1411-1451. <https://doi.org/10.17152/gefad.1378053>
- United Nations Development Programme Türkiye. (2021). *Toplumsal cinsiyete duyarlı iletişim rehberi*. <https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/toplumsal-cinsiyete-duyarli-iletisim-rehberi>
- United Nations Development Programme Türkiye. (2024). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Neden önemli?* <https://www.undp.org/turkiye/gender-equality>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. <https://doi.org/10.54675/IJGQ3826>
- United Nations Global Compact. (2024). *Endorse the Women's empowerment principles*. <https://unglobalcompact.org/take-action/action/womens-principles>

- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56. <https://izlik.org/JA54DC74LS>
- World Bank. (2001). *Attacking Poverty: World Development Report 2000/01*. Oxford University Press. <https://hdl.handle.net/10986/11856>
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Tez No. 363226) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşil, A., & Balcı Karaboğa, F. A. (2021). Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 51-78. <https://doi.org/10.14689/enad.28.3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.