

Yayınlayan: Ankara Üniversitesi KASAUM
Adres: Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Cebeci 06590 Ankara



Fe Dergi: Feminist Eleştiri 14, Sayı 1
Erişim bilgileri, makale sunumu ve ayrıntılar için:
<http://cins.ankara.edu.tr/>

Anadolu’da Akademisyen Olarak Çalışmanın

Hâletiruhiyesi: Başka Türlü Bir Dünyaya İnanma İsteği

Emine Erdoğan

Çevrimiçi yayına başlama tarihi: X Haziran 2022

Yazı Gönderim Tarihi: 15.09.2021

Yazı Kabul Tarihi: 14.03.2022

Bu makaleyi alıntılanmak için: Emine Erdoğan, “**Anadolu’da Akademisyen Olarak Çalışmanın Hâletiruhiyesi: Başka Türlü Bir Dünyaya İnanma İsteği**” *Fe Dergi* 14, no. 1 (2022), 21- 34.
URL: http://cins.ankara.edu.tr/27_3.pdf

Bu eser akademik faaliyetlerde ve referans verilerek kullanılabilir. Hiçbir şekilde izin alınmaksızın çoğaltılamaz.

Anadolu'da¹ Akademisyen Olarak Çalışmanın Hâletiruhiyesi: Başka Türü Bir Dünyaya İnanma İsteği²

Emine Erdoğan*

Otoetnografik bir çalışma olan bu makalede kendi çalışma yaşamının hâletiruhiyesine odaklanarak, Doğu Karadeniz'de bir üniversitede akademisyen olarak çalışmaya nasıl rıza gösterdiğimi anla(t)maya çalıştım. Makale çalışma öykümün “genç cumhuriyet kadını” imgesinin hâletiruhiyesi ile nasıl şekillendiğini ve aynı zamanda onunla nasıl çeliştiğini göstererek, çalışma yaşamının hâletiruhiyesinin toplumsal cinsiyet ideolojisinden bağımsız bir şekilde ele alınamayacağını vurguluyor. Temel olarak duygu/duygulam literatürüyle emek teorileri arasındaki bağlantıyı güçlendiren makale, akademisyen olarak çalışmanın hâletiruhiyesini başka türlü bir dünyaya inanma isteği olarak ele alıyor ve bunu çalışma öykümün bölümleri üzerinden irdeliyor: çalışma alanına geliş, çalışma alanını dönüştürme ve çalışmanın gereklerini yerine getirme. Bu başlıklar hem söz konusu hâletiruhiyenin tarihsel olarak nasıl inşa edildiğine hem de gündelik yaşamda aktif olarak nasıl yeniden üretildiğine odaklanıyor. Hâletiruhiye literatürüne dayanarak, kadının ücretli çalışma yaşamına dair söylemsel bir analiz sunan çalışmanın, hâletiruhiye, emek süreçleri ve toplumsal cinsiyet ideolojileri arasındaki ilişkiye dair tartışmalara katkı sağlayacağını umuyorum.

Anahtar Kelimeler: Hâletiruhiye, kadın emeği, toplumsal cinsiyet ideolojileri, çalışma yaşamı, otoetnografi.

The State of Mind of Working as an Academic in Anatolia: The Willingness to Believe in a Different World

In this autoethnographic study, by focusing on the mood of my employment, I will try to examine how I manufacture consent to work as an academician at a university in the Eastern Black Sea in Turkey. While showing how my working life is shaped by the mood of the “young republican woman” image and also how it contradicts with, this article emphasises that the mood of working life cannot be understood without focusing on its relation with gender ideology. By strengthening the connection between emotion/affect literature and labour theories, the article suggests the mood of my working as an academician is a desire to believe the world could be different and explores this mood by focusing on the main parts of my working history: arrival to the working place, transforming it and fulfilling the requirements of working. These titles explore not only how such a mood is constructed historically but also how it is reconstituted in daily life. I hope that the article, which provides a discursive analysis about women's paid employment by drawing on the studies on the mood, will contribute to the debates on the relationship between mood, labour process and gender ideologies.

Keywords: Mood, women's labour, gender ideologies, working life, autoethnography.

Giriş: “Niçin Mezuniyet Töreninde O Kadar Çok Ağladım?”

Nemli ve sıcak bir yaz gününde Doğu Karadeniz'in küçük bir şehrinin yakın zamanda yıkılacağı bilinen ama yerine ne yapılacağı henüz bilinmeyen stadyumunda, üzerimde arkadaşımın ödünç aldığı küpçe ile zorunlu görevim nedeniyle çalıştığım kurumun ilk mezunlarıyla vedalaşırken, öğrencilerle bu şekilde “yoğun” ilişkiler kurmaya devam edersem “zorunlu” olarak bulunduğum bu yerden nasıl ayrılacağımı soruyordum kendime. O günden on yıl önce YLSY³ programına dâhil olduğum için, bir buçuk yıldır son on beş yıl içerisinde kurulmuş olan üniversitelerden birinde “zorunlu hizmet yükümlüsü”^{4,5} olarak çalışıyordum ve zorunluluğum kurtuluşumu düşlememe neden oluyordu.⁶ “Özgürlüğüm için” birinci sınıflara derse girmeyi bırakmalıydım. Eğer yeni gelen öğrencilerle hiç tanışmazsam, üç yıl içinde kimseyi geride bıraktığımı düşünmeden buradan gidebilirdim. Kalacağım yılların hesabını yaparken, bu kadar çok ağlamama anlam veremediği ve hâlime üzüldüğü her

*Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Orcid Numarası: 0000-0002-3761-1361, emnerdogan@gmail.com, Yazı Gönderim Tarihi: 15.09.2021, Yazı Kabul Tarihi: 14.03.2022

hâlimden belli olan bir velinin “üzülme başka öğrencilerin de olur” tesellisi ile kendime geldim. Bir başkasının “Allah sabırlar versin” şeklindeki temennisi ile ise acilen cevaplamam gereken soruyu fark ettim: Niçin mezuniyet töreninde bu kadar çok ağlıyordum?

Ağladığımı görenlerin bu soruya cevapları vardı elbet: Gençtim; kadındım ve dolayısıyla naiftim; çok duygusaldım; çabuk bağlanıyordum; bu şehirde öğrencilerden başka kimsem yoktu o yüzden kendimi onlara adamıştım; onlar gidince kendimi yalnız hissedecektim. Bu açıklamaların bazıları bana söylendi, bazıları ima edildi, bazılarının da söylenebileceğini toplumsallaşma sürecinde ben hâlihazırda öğrenmişim. Tüm bu gerekçeler ağlayışımı açıklamak için pekâlâ kullanılabilir. Evet, öğrencilere çabuk bağlanıyorum; evet, naifim; evet, zamanımın, fiziksel ve duygusal gücümün çoğunu onlara adıyorum, öğrenciler olmadığında zorunlu olarak bulunduğum bu yerde kendimi amaçsız ve yalnız hissediyorum.⁷ Peki ama neden böyleyim; niçin bu ruh hâli içindeyim? Bu makalede çalışma hikâyemi; kendi emeğimi şekillendiren süreçleri analiz ederek bu soruya cevap vermeye çalışacağım. Birinin *nasıl* çalıştığına bakmanın onun *kim* olduğunu görmemize olanak vereceğine –ve aynı zamanda tam tersinin de geçerli olduğuna–, ve kişiyi *o* yapan toplumsal süreçleri açıklayabileceğine inanıyorum. Bunu yaparken henüz gelişmekte olan hâletiruhiye (*mood*)^{8,9} literatüründen (Ahmed, 2014, 2015; Felski ve Fraiman, 2012; Hemmings, 2012; Highmore, 2013; Highmore ve Bourne Taylor, 2014; Rosfort ve Stanghellini, 2009) yararlanacağım. Çalışma yaşamının hâletiruhiesinin toplumsal cinsiyet ideolojisinden bağımsız bir şekilde ele alınamayacağını, çalışma öykümün “genç cumhuriyet kadını” imgesi ile nasıl örtüştüğünü ve aynı zamanda onunla nasıl çeliştiğini göstererek anlatmaya çalışacağım. Yazının literatüre şu katkıları sunmasını bekliyorum:

1) Hâletiruhiye kavramının kadın emeğini anlama noktasındaki rolünü göstererek, gelişmekte olan duygu/duygulam literatürü ve emek teorileri arasındaki bağlantıyı güçlendirme,

2) Söz konusu kavramın toplumsallığını ve nasıl cinsiyetlendirilmiş olduğunu gösterme,

3) Hâletiruhiye literatürü üzerinden emek süreçleri, toplumsal cinsiyet ideolojileri ve siyasal kimliklerin şekillenmesi arasındaki ilişkiye dair –dolaylı da olsa– bir tartışma alanı açma.

Aşağıda ilk olarak bunların ortaya konulabilmesine neden olan öğrencilerimle karşılaşma hikâyemi, niçin bu yazıyı yazmam gerektiğini düşündüğümü ve çalışmanın yöntemini; daha sonra hâletiruhiye literatürüne ilişkin tartışmaları ve bunların kadın emeği ve toplumsal cinsiyet literatürü ile “genç cumhuriyet kadını” imgesi üzerinden nasıl bağlantılandırılabilirliğini; takip eden üç bölümde ise bu ilişkinin çalışma öykümün analizi ile nasıl sağlanabileceğini bulacaksınız. Bu bölümler akademisyen olarak çalışırken hâkim hâletiruhiyemin başka türlü bir dünyanın varlığına inanma isteği olduğunu ve benim bu hâletiruhiyeyi canlı tutmak için gösterdiğim çabayı ele alıyor.

Çalışma Yaşamının Feminist Otoetnografisi

Bu makaleyi farkında olmadan yazmaya başladım. Lisans eğitiminden hemen sonra ayrıldığım Türkiye’ye ve daha önce hiç yaşamadığım kadar küçük bir kente önümdeki on yılı geçirmek üzere döndüğümde, etrafımda olup biten her şeyi yazma ihtiyacı hissediyordum.¹⁰ Bu ihtiyaç taşra ile ilgili olarak tartışıldığı gibi şehrin kısıtlı sosyo-kültürel imkânları ya da ‘tutucu’ insanları nedeniyle duyumsadığım şaşkınlık ya da yalnızlıktan değil, çoğu kez üniversitedeki çalışma ilişkileri ve eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenleniş biçimi karşısında duyduğum şaşkınlıktan kaynaklanıyordu.¹¹ Taşra üniversiteleri literatürde politik baskıların, “mümkün olmayan” eğitim imkânlarının (Meşe, 2018, 2019) ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin üretildiği yerler olarak tartışıldı (Yıldırım, 2020). Ben ise bu yazıda, taşra üniversitesinde yaşadığım zorluklar konulu bir tartışma yürütmeyeceğim.¹² Zorunlu hizmetim nedeniyle çalışıyor olduğum için, niçin taşrada çalışıyorum sorusunu cevaplamaya da yeltenmeyeceğim. Bunların yerine, taşrada çalışmaya nasıl devam ettiğimi cevaplamaya çalışacağım. Bu yanıtın peşine düşmemin üç önemli nedeni var: İlki, kendime ve daha önce saha çalışmalarında birlikte çalıştığım katılımcılara karşı duyduğum sorumluluk. 2011 yılından beri fabrika ve tarım işçilerinin zor koşullarda ve düşük ücretlerle çalışmaya nasıl rıza gösterdiklerini ve cinsiyet ideolojilerinin bu rızanın üretimindeki rolünü anlamaya çalışıyorum (bkz. Erdoğan, 2016; 2020) Benim zorunlu görevimi ifa etmediğim durumda, lisansüstü eğitim masraflarımı faiz ve cezasıyla birlikte geri ödemek zorunda kalacak olmama benzer şekilde, elbette çalışma yaşamlarına odaklandığım işçiler de maddi nedenlerle çalışıyorlar. Ancak çalışma sosyolojisi literatürü uzun bir süredir (Burawoy, 1979), çalışma yaşamını anlarken kişilerin nasıl çalıştıklarına; rıza üretim biçimlerine odaklanıyor ve feminist çalışmacılar da rıza üretiminin toplumsal cinsiyet ideolojisinden bağımsız olarak ele alınamayacağını gösteriyorlar (Glucksmann, 1982; Ngai, 2005; Pollert, 1981; Westwood, 1984). Dolayısıyla kendi –toplumsal cinsiyetlendirilmiş– rıza üretim biçimimi irdelemek istemem ilk olarak

“anlamaya çalıştıklarımı” karşı olan sorumluluğumun bir tezahürü. Sahadan masaya geri döndüğümde alanda birlikte çalıştıklarımı “geride bıraktığım” hissini verdiği rahatsızlığı biraz da olsa hafifletebilmek için aynı soruya kendimi de muhatap kılarak katılımcılarla eşitlenmeye çalışmak benim için bir zorunluluk.

Nasıl çalışmaya devam ettiğimi sorgulamamın ikinci nedeni ise, emek süreci literatürüne akademisyenin rıza üretimini anlama özelinde toplumsal cinsiyet temelli bir açıklama sunmayı arzulamam. Aslı Vatansever ve Meral Gezici Yalçın (2015) *Ne Ders Olsa Veririz* isimli kitaplarında akademisyenlerin kendilerini bir sınıf veya ücretli emeğin bir türü olarak ele almaktan özenle uzak durduklarını, bu durumun “hem sınıfsal bir soruna hem mesleki bir patolojiye hem de geniş ölçekli sistematik bir probleme işaret ettiğini” (s. 22) söylüyorlar. Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlere odaklanarak yaptıkları çalışmalarında, akademisyenlerin çalıştıkları kurumların kâr odaklı eğitim anlayışını ve eğitimi araçsallaştıran müşteri öğrenci profilini eleştirdiklerini, fakat kendilerinin güvencesiz çalışma koşullarını, kaygılarını ve bunların bilimsel üretimlerine nasıl yansıdığını tartışmadıklarını dile getiriyorlar (Vatansever ve Gezici Yalçın, 2015). Bunun nedeninin akademisyenlerin orta sınıfa dâhil oldukları mitini sürdürmek istemeleri olduklarını söyleyen araştırmacılar, akademisyenlerin orta sınıfa dâhil olamamış olmayı kişisel yetersizlik, güvencesizlik ya da yenilgi hisleriyle karşı karşıya kalmamak için kabul etmek istemediklerini ifade ediyorlar (Vatansever ve Gezici Yalçın, 2015). Yazarlar akademisyenlerin sınıfsal yüzleşmelerini bir an önce gerçekleştirebilmeleri için, söylemlerinde geniş yer kaplayan mesleki mitlerin deşifre edilmesi ve tartışmaya açılması gerekliliğini ifade ediyorlar. Mitleri akademisyenlerin rıza üretimini şekillendiren söylemler olarak ele aldığımızda, emek süreci literatürünün daha önce rıza üretimine dair olarak pek çok kez ortaya koyduğu rıza üretiminin cinsiyetlendirilmiş olduğu bilgisinden yola çıkarak, söz konusu mitlerin cinsiyetlendirilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Bu makalede taşrada akademisyen olarak çalışmaya nasıl rıza gösterdiğimi genç cumhuriyet kadını imgesinin oluşturduğu hâletiruhiye üzerinden irdeleyerek, Vatansever ve Gezici Yalçın’ın tartıştığı akademisyen emeğinin ve bu emeğin sürdürülmesini sağlayan kendini bilgi üretmeye ve öğretmeye adanmış cinsiyetli olduğunu göstermeye çalışacağım.

Bunu otoetnografi tekniği vasıtasıyla yapmaya çalışmam ise bu makaleyi yazmamın üçüncü nedenini oluşturuyor. Şayet feminist yöntemi kadına/kadınlığa dair olanın; duyguların, deneyimin, gündelik ve kişisel olanın bilgi üretimine katılması olarak tanımlarsak (Erdoğan ve Gündoğdu, 2020), kişilerin çalışmaya nasıl rıza gösterdiklerini anlarken, feminist yöntemin bu temel ilkelerini uygulayabileceğimiz en elverişli araştırma tekniklerinden birinin otoetnografi olduğunu söyleyebiliriz. Bilgiyi üretenin kim olduğunun bilgi üretme biçimi ile ilişkisine odaklandığımızda, Türkçe literatürde otoetnografik çalışmaların İngilizce literatürde de olduğu gibi (bkz. Sikes, 2013) özellikle feminist çalışmalarda ön plana çıktığını görüyoruz (Leyla Bektaş-Ata 2020). Otoetnografi, alandaki öncü isimlerden Ellis ve Bochner tarafından “bilincin farklı katmanlarını ortaya çıkaran, kişisel olan ile kültürel olan arasında bağlantı kuran, otobiyografik bir yazma ve araştırma biçimi” olarak tanımlanır (2013: 133). Otoetnografyacı öncelikle etnografinin geniş spektrumlu bakışıyla kişisel deneyimin toplumsal ve kültürel boyutlarına odaklanır, daha sonra kendi içine yönelerek kültürel olana kendisinin nasıl cevap verdiğini, direndiğini, kültürel ve kişisel olan arasında nasıl hareket ettiğini anlamaya çalışır. Kendi içine ve dışarıya baktığı bu gidip gelmeler neticesinde, zamanla kişisel olan ile toplumsal olan arasındaki sınırlar silikleşir, hatta tanınmaz olur (Ellis ve Bochner, 2013: 133). Araştırmacının kendi deneyimi araştırmanın nesnesidir; araştırmacının kendisi ve kendi kişisel deneyimleri araştırmanın odağındadır (Ellis ve Bochner, 2013). Bu bağlamda otoetnografi feminist bilgi üretme biçiminin temel savları ile paralellik gösterir: Özel olanın politik olduğu, gündelik olanın, deneyimlerin ve duyguların bilme biçimleri olduğuna yönelik vurgular otoetnografi ve feminist yöntemi birlikte düşünmemize neden olur (Bektaş-Ata, 2020; Erdoğan ve Gündoğdu, 2020). Bu makalenin feminist yöntem ile yazılmasını sağlayan şey sistematik olarak deneyim ve duygu durumlarını içerek şekilde saha günlüğü tutarak¹³ elde ettiğim verilerin, hâletiruhiye gibi duygu durumu analizi ile ilişkili bir literatürle değerlendirmesini içermesidir.

Kadın Emeğinin Hâletiruhiyesi

Hâletiruhiye kadın emeği çalışmaları literatüründe henüz sıkça rastlamaya başlamadığımız bir kavram. İngilizce *mood* kelimesinden hâletiruhiye olarak çevrilebilecek olan bu çalışma alanı görece yeni olsa da, son dönemlerde duygulamsal dönüş (*affective turn*) olarak ifade edilen sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında duyguların¹⁴ artan bir şekilde çalışılması durumu ile birlikte kendine daha sık yer bulmaya başladı. Bu noktada hâletiruhiye ve duygu kavramlarının birbirinden nasıl farklılaştıklarını belirtmekte fayda var: Öncelikle hâletiruhiye duygudan farklı olarak daha sürekli bir duygu durumuna işaret ediyor (Felski ve Fraiman, 2012; Rosfort ve Stanghellini, 2009).

Duygu daha spesifik bir durum ya da nesne ile ilişkilennmemiz sonucunda ortaya çıkan bir şey iken, hâletiruhiye daha bütüncül bir niteliğe sahip (Rosfort ve Stanghellini, 2009). Felski ve Fraiman'ın (2012) ifade ettiği şekliyle, çoğu kez hâletiruhiyemizi neyin etkilediğini bilmeyiz, dolayısıyla duygudan farklı olarak ruh halimizin kaynağı belirsizdir. Bu anlamda, hâletiruhiyenin içsel olarak mı oluştuğu ya da dışarıdan mı geldiği önemli bir soru olarak karşımıza çıkar (Felski ve Fraiman, 2012) Kelimenin Almanca kökeni olan *Stimmung*'a referansla hâletiruhiyeyi "ben ve dünyanın birlikteliği hissi olarak tanımlayabileceğimizi söyleyen Felski ve Fraiman (2012), bir örnekle kavramı şu şekilde açıklarlar; "sıkıntıyı ele alalım; biz sıkılırız ancak aynı zamanda dünyada sıkıcı bir yer olarak görünür" (s. vii). Dolayısıyla hâletiruhiye ne içsel ne de dışsaldır. Ahmed (2015) bu durumu hâletiruhiyeyi atmosfere benzeterek açıklar; "birinin hissini almak gibi değil, daha ziyade bizim olmayan hislere yakalanmak gibidir" (s. 222). Dışarıyla etkileşimimizden azade değildir; genellikle diğerleriyle paylaşımlarımız vesilesiyle oluşur ve aynı zamanda onları şekillendirir, kolektiftir ve sosyal olarak inşa edilmiştir. İşte tüm bu nedenlerle örneğin ulusların hâletiruhiyesinden bahsedebiliriz. Ahmed bunu (2014) eski İngiltere Başbakanı David Cameron'ın kraliyet düğününü tüm ulusun kutlaması gereken bir olay olarak sunması ve ülkede ulusal bir şenlik havası yaratılması örneği ile açıklıyor. Türkiye'deki milli bayramların ya da spor müsabakalarının sunulma biçimini de kolaylıkla aynı şekilde düşünebiliriz. Kişinin kendi ruh halini (*mood*) "olması gereken" -kraliyet düğünü olduğu için kutlama havasında olmak gibi- ruh haline bürümeye çalışmasına ise "hâletiruhiye çabası" (*mood work*) (Ahmed, 2014; Highmore, 2013; Highmore ve Bourne Taylor, 2014) adı veriliyor.

Highmore ve Bourne Taylor (2014) "hâletiruhiye çabası" kavramını Hochschild'ın duygusal emek kavramıyla karşılaştırarak açıklıyorlar. Duygusal emek ile kastedilen özellikle servis sektörü çalışanlarının sürekli güler yüzlü bir tavır takınarak işlerini yapmaları, mutlu görünmek için çaba harcamalarıdır. "Hâletiruhiye çabası" ise (*mood work*), hostesin güler yüzlü görünmeye çalışmasının ötesine geçerek "uçak yolculuğu atmosferini oluşturan her şeyin "önemli olması durumudur; uçağa giriş anındaki sıra, pasaport kontrolü, oturma düzeni, uçağın içindeki gürültü, uçaktaki ikramlar, hava koşulları gibi. Dolayısıyla "ambiyansın" tüm parçaları hâletiruhiyenin oluşması için vazgeçilmezdir. Burada önemli olan, hâletiruhiyenin kişisel ve kolektif duygular, organik ve inorganik elementler ve tarihsel olarak değişen şartlarla oluşan sürekli bir duygu durumu olmasıdır (Highmore ve Bourne Taylor, 2014: 6). Bu yazıda hâletiruhiyenin söz konusu özelliklerinden yola çıkarak, Anadolu'da kadın akademisyen olarak çalışmanın hâletiruhiyesinin tarihsel ve kolektif olarak cumhuriyet kadını imgesi vasıtasıyla kurulmuş olduğunu ve bu ruh halinin kişiye, başka türlü bir dünyanın varlığına inanma isteği olarak yansıtıldığını göstermeye çalışacağım.

Kadın emeği literatürü bugüne dek, kadın istihdamının tarihçesi, önündeki engeller, istihdamın esnekliği ve güvencesizliği, çalışma hayatında karşılaşılan zorluklar, kadının ücretsiz ev içi emeği gibi hususların üzerinde önemle durmuş ve çoğunlukla ataerkilliği bu sorunların kaynağı olarak işaret etmiştir (Acar-Savran, 2004; Dedeoğlu ve Yaman Öztürk, 2012; Makal ve Toksöz, 2012; Yaman ve Dedeoğlu, 2016). Literatürün ortaya koyduğu şekliyle kadının çalışma yaşamına katılamaması, dezavantajlı şekillerde katılması ya da emeğinin görünmez olması gibi problemlerin kaynağında ataerki yatmakta, kapitalizm de ondan yararlanmakta ve hatta gücünü perçinlemektedir. Ataerkilliğin kadının çalışma hayatındaki sorunlarının nedeni ve sonucu olarak sunulması, kadınların nasıl çalışmaya devam ettiklerine odaklanmanın önemini çoğu kez silikleştirir. Bu makaleye göre hâletiruhiye ve kadın emeği çalışmalarını birlikte düşünmeye başlayabileceğimiz yer tam olarak burası; kadınların çalışmaya nasıl devam ettikleri sorusu. Bu soruyu analitik bir temele oturtabilmek için kadın emeği ve ataerkillik ilişkisine feminenlik ve Türkiye'de feminen bedenlerin çalışma hayatına katılımına ilişkin olarak üretilen politik söylemler üzerinden bakmayı öneriyorum. Bu yazıda özel olarak erken cumhuriyet dönemi diskurlarına odaklanacak olmamın nedeni, Anadolu'daki kadın öğretmen tipolojisinin Kemalist ideoloji tarafından inşa edilmiş olması.

Türkiye'de feminenliğin ev dışı çalışma hayatında aranan bir özellik olmadığını biliyoruz. Oysaki Türkiye dışında özellikle Latin Amerika ülkeleri ve Uzak Doğu Asya ülkeleri gibi küresel sermayenin kadın iş gücüne yoğun olarak ihtiyaç duyduğu yerlerde yürütülen çalışmalar tam tersini söylüyor. Örneğin Ngai (2005: 145) Çin'de feminenliğin her zaman iyi bir işçi olmak ile eşleştirdiğini ve dolayısıyla sermaye sahipleri tarafından aranan bir özellik olduğunu ifade ediyor. Türkiye'de yapılan çalışmalar ise, işverenin kadın işçinin ya da feminen bedenlerin peşinde olduğunu değil tam tersine feminenliği baş edilmesi gereken bir sorun olarak gördüğünü gösteriyor. Reel ve söylemsel düzlemde iç içe geçen çabalar neticesinde kadının küçük aile işletmeleri vasıtasıyla çalıştırıldığını (Dedeoğlu, 2008), üretim ilişkilerinin gerçek ya da kurgulanan aile ilişkilerine benzetildiğini (Erdoğan 2016) ve böylelikle feminenliğin çalışma ortamında yadsınmaya çalışıldığını görebiliyoruz.

Sarioğlu da (2016) Türkiye’de işverenlerin feminen bedenlerin peşinde olmadığını, kadının çalışmasına ilişkin toplumsal cinsiyet söyleminin “fabrika kızı”nda olduğu gibi belirli işçi sınıfı kadınlıklarını damgalarken, diğer taraftan profesyonel çalışma hayatındaki orta sınıf kadınlıkları ve ev hanımı gibi domestik kadınlıkları teşvik ettiğini söyleyerek dolaylı olarak açıklıyor. Türkiye’de ücretli çalışma yaşamının daha ziyade orta ve üst sınıf kentli kadınlara, belirli sektörlerde açık olması uzun zamandır üzerinde durulan bir konu. Acar (1993) ve Abadan-Unat’ın (1981) çalışmaları cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de Avrupa’nın birçok ülkesine kıyasla daha fazla avukat, öğretmen, akademisyen ve doktor olduğunu söylüyor. Her ne kadar günümüzde Batı ile kıyaslandığında bu oransal üstünlük kaybedilmişse de, söz konusu alanlar kadının çalışmasına “uygun” alanlar olma özelliğini koruyor. Sarioğlu’na göre (2016) kadının çalışma hayatına orta ekonomik gelir grubundaki meslekler vasıtasıyla girmesi desteklenirken, işçi olarak girmesinin desteklenmeyişi, Türkiye’de erken cumhuriyet dönemi elitlerince inşa edilmiş olan hegemonik modernleşme tutumunun sekülerlik ve Batıcılık üzerinden şekillendirilmesiyle açıklanabilir. Bu noktada, Türkiye modernleşmesi ve toplumsal cinsiyet çalışmalarının sıklıkla bahsettiği erken cumhuriyet döneminde yüceltilen “cumhuriyet kızı/kadını” (Arat, 1998; Akşit, 2015; Kandiyoti, 1997; Sirman, 2002) imgesi Türkiye’de özellikle orta sınıf, kentli ve eğitimli kadın emeğini anlamak için başvurulabilecek önemli bir imge olarak karşımıza çıkıyor.

“Cumhuriyet kadını” ya da “yeni kadın” cumhuriyetin modern inkılaplarının görünürlüğünü sağlayan, ulus devlet inşasında devrimlerin taşıyıcılığını üstlenen, eğitilmiş, kentli, seküler ve çağdaş gibi niteliklerle tanımlanabilir (Akşit, 2015; Sancar, 2017). Kadının ev dışı çalışma hayatına katılım sağlaması desteklenirken, bu katılımın geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu meslekler vasıtasıyla olması (öğretmen ya da hemşire gibi), kadının asli vazifeleri olan annelik ve ev bakımı gibi işlerinin aksatılmaması ya da bu işlerin tabiatından uzaklaşmasına neden olacak işlerle meşgul olmaması özendirilir (Akşit, 2015). Bu anlamda ataerkil toplumsal ilişkilerin çözülmesine doğrudan katkı sunmayan cumhuriyetin “yeni kadın” imgesi (Akşit, 2015; Durakbaşa, 1998; Sirman, 2002), kadının belirli sektörlerde çalışmasının teşvik edilmesini açıklarken, bunu yalnızca bu sektörlerin kadının tabiatına yakınlığı ve dolayısıyla kadın işi temelinde açıklamaz. Aynı zamanda kadının çalışması ile ulusun ilerlemesi arasında doğrudan bir ilişki vurgulanır. Cumhuriyet kadını özellikle öğretmen olarak çalışarak, yeni cumhuriyetin aydınlanmacı ilkelerini diğerlerine taşıyacak ve toplumun modernleşmesi, ilerlemesi noktasında “kutsal” bir görevi yerine getirecektir (Akşit, 2015). Bu anlamda erken cumhuriyet döneminde söz konusu kadın imgesinin kurulumu, kadının çalışma yaşamına katılımı, öğretmenlik mesleğinin cinsiyetlendirilmesi ve öğretme faaliyetinin uluslaştırılması arasındaki ilişki, Hemmings’in (2012) Emma Goldman’ın devrimci hâletiruhiyesini ele alırken, Goldman’ın döneminde kadın ve erkekler için aktivizmin ABD’nin patriyotik hâletiruhiyesinde farklı anlamlara geldiğini göstermesiyle benzeşmektedir. Hemmings Birinci Dünya Savaşı döneminde aktivizmin anlamının erkekler için ABD adına savaşmak iken, kadınlar için ev içi alanın dağılmasına engel olmak ve kadına uygun alanlarda çalışma yaşamına katılmak olarak belirlediğini ifade eder. Benzer olarak, Türkiye’de erken cumhuriyet dönemindeki ulusal hâletiruhiyenin de cinsiyetlendirilmiş olduğunu ve bunun kadın emeği üzerinden (de) şekillendiğini söyleyebiliriz. Bu yazıda akademisyen olarak çalışırken ki hâletiruhiyemin cumhuriyetin kadın öğretmeni inşasıyla ne şekilde örtüştüğünü ve çalıştığı, çalışmaya nasıl devam ettiğimi göstererek cevaplamaya çalışacağım. Bunu yaparak, kadın emeğini anlamak için hâletiruhiye kavramına başvurmanın gerekliliğini açıklayacağıma inanıyorum.

Çalışmak İçin Anadolu'ya Gelmenin Hâletiruhiyesi: Başka Türlü Bir Dünyaya İnanma İsteği

Küçüklüğümde beri öğretmen olmak istemiş, günün birinde öğretmenlik yapacağım “gelişmemiş yerin” hayalini gözümde çok kez canlandırmıştım. Genelde uzakta bir köy okulu olan bu yer, ilerleyen yaşlarımda merkez illerde olmayan bir üniversite oldu. Çalışacağım yeri YLSY programı başvurusunda tercih yaparken kendi ellerimle seçmiş, oraya gitmeyi uzunca bir zaman beklemiştim. O nedenle çalışmaya geldiğim şehir ilk gördüğümde beni hiç şaşırtmadı. Her şey beklediğim gibiydi; şehir ve üniversite yeterince küçük, hava yeterince puslu, geride bıraktığım her şey yeterince uzaktı. Ben de olması gerektiği gibiydim; tek başıma, bir miktar hüzünlü ama nedensiz bir şekilde muzafferdim!

İnsan kendi başına gelecek olanları hissettiğinden midir yoksa bazen biraz da olsa geleceğini tayin etme becerisine sahip olabildiğinden midir bilmem, ama bir gün küçük bir şehirde yalnız bir öğretmen olacağımı biliyordum. Küçükken köyümüzün terk edilmiş okulunun önünden geçerken, orada bir köy var uzakta şarkısına eşlik ederken, babam bizi [kız kardeşim ve ben] cumhuriyet kadını olarak yetiştirdiğini söylerken, Çalığışu kitabını okurken buraya geleceğimi biliyor gibiydim. O yüzden bugün sanki yıllardır yapmam gereken şeyi

yapmış, varmam gereken noktaya nihayet gelmiş gibi hissediyorum. (Günlük¹⁵, 10 Ekim 2017)

Zorunlu görevimin başladığı ilk gün yazdıklarım çalışma yaşamıyla kurduğum ilişkinin “cumhuriyet kadını” imgesiyle birlikte anlaşılabilirliğini gösteriyor. Her ne kadar kendimi tanımlarken “cumhuriyet kadını” tipolojisine hiçbir zaman işaret etmesem de, burada Aksu Bora’nın cumhuriyetin “yeni kadını”nı anlarken onun “eş ya da kız kardeş değil, kız evlat oluşuna vurgu yapması ve kadının tanımı gereği modern erkeğin eseri olduğunu” (2010: 60) söyleyerek, Kemalist modernleşme anlatısında baba-kız ilişkisine değinmesi üzerine durmakta fayda var. Bora’nın ifade ettiği şekilde (*a.g.m.*: 60), “modernleşme projesi içinde kadınlara birden fazla rol verilmiştir: Kurtarılması gereken kurbanlar, cezalandırılması gereken fattan kadınlar, gurur duyulacak kız evlatlar” gibi. Bora’nın Durakbaşa’dan (1998) alıntılıdığı üzere gurur duyulacak bu kız evlatlar, Kemalist erkeklerin mükemmeliyetçi eğitiminden geçmiş babaların kızlarıdır. Genç kadınların modern bir eğitim alması ve kamusal alana katılımı babaları tarafından desteklenirken, geneleksen cinsel ahlak kurallarına uymaları ve toplumsal cinsiyetçi iş bölümünün gerekliliklerini yerine getirmeleri beklentisinden kurtulamazlar. Bu anlamda babalar ve kızları arasında adeta gizli bir anlaşma vardır (Durakbaşa, 1998 akt. Bora, 2010: 60). Bugün kendime baktığımda benzer bir anlaşmanın 1980’li yılların sonunda doğan ben ve 1960’lı yıllarda doğan babam arasında da var olduğunu anlıyorum ve babamın gurur duyacağı bir kız evlat olmak için çabaladığımı hatırlıyorum. Bununla birlikte, yalnızca beni cumhuriyet kadını olarak yetiştirmek isteyen babam tarafından değil, aynı zamanda tabii olduğum eğitim müfredatı vasıtasıyla da cumhuriyetin yeni kadınına uygun yükümlülük ve rolleri öğrendiğimi söyleyebilirim. Topluma faydası olacak bir meslek sahibi olmam gerektiği, kadınların çalışmasının *ulusumuzun* çağdaş bir medeniyet olabilmesi için *erkeklerin çalışmasından bile daha önemli olduğu*, öğretmenlik mesleğinin kadın için uygun ve kutsal olduğu çok küçük yaşarımdan beri bana öğütlenen şeylerdi. Dolayısıyla, ilerleme fikrinin kendisine, ulus devlet eğitiminin oluşturduğu homojen vatandaş tipolojisine, medeniyet ya da çağdaşlaşma kavramlarının hegemonyasına eleştirel yaklaşıyor olmamın, Anadolu’da akademisyen olarak çalışmaya ilişkin hâletiruhiyemin cumhuriyet kadını imgesi ile ortaklaşmasına engel olmadığını fark ediyorum.

Yukarıda değindiğim gibi literatür bize ulusalların ya da grupların hâletiruhiyesinden bahsedebilme imkânı sunuyor. Bu bağlamda cumhuriyet kadını imgesiyle ilişki kurarak açıklanabilecek olan “Anadolu’daki kadın öğretmen”in hâletiruhiyesi, Kemalist ideolojinin erken cumhuriyet döneminde şekillendirdiği aydınlanmacı, “geri kalmış” Anadolu’ya yardım etmesi gereken, kalkınmacı bir kimliğe işaret ediyor. Bu kimlik ilerlemeci bir ruh hali etrafında şekilleniyor. Benim için şaşırtıcı olan ise kendimi Kemalist olarak tanımlamadığım halde söz konusu ideolojiyle ilişkilendirilmiş bir kadın kategorisi içerisinde bulabilmem. Bu noktada daha önce bir gıda fabrikasında yaptığım saha çalışmasında kadın işgücünün Kemalist ideolojinin kadın kategorilerine referansla düzenlendiğini tartıştığımı belirtmeliyim (bkz. Erdoğan, 2020). Tıpkı benim gibi çalışmadaki kadınlar da kendilerini “cumhuriyet kadını” olarak tanımlamıyorlardı. Ancak kadın emeği ve Kemalist ideoloji arasında tarihsel olarak kurulmuş olan ilişki, kadınların emek sürecinin nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olabiliyor. Burada kendi emeğimin de benzer şekilde anlaşılabilirliğini gösterebileceğimi umuyorum. Bu yüzden kendime bakmaya devam ederek, hâletiruhiyemin “cumhuriyet kadını” tipolojisinininkiyle benzerlik göstermesini modernleşme ile kurduğum organik ilişkiye dayanarak açıklamak niyetindeyim. Her ne kadar modernleşmenin Kemalist ideoloji ile ilişkili olarak Türkiye’ye özgü yanlarından bahsedilebilse de, modernleşme düşüncesinin aynı zamanda evrensel bir takım değerler ve dolayısıyla belirli bir hâletiruhiye yaratabileceğini söyleyebiliriz. Cumhuriyet kadını imgesiyle ortaklaşan umudumu, modernite ile yoğun karşılaşmalarımın bir sonucu olarak görüyorum. Diğer taraftan umudun mahiyetine yönelik kesin bir fikrimin olmayışının ise beni erken cumhuriyetin kadın öğretmen tipolojisiyle ayıran en önemli nokta olduğunu düşünüyorum. İkimizin de Anadolu’da çalışmasının temel belirleyeni başka türlü bir dünyaya inanma isteği olsa da, benim taşıdığım umut, kaynağını ulaşılacak bir yerin varlığından değil, umutlu olmanın kendisini politik bir tavır olarak benimsemekten alıyor.¹⁶

Başka Türlü Bir Dünyaya İnanma İsteğini Canlı Tutma: Çalışma Mekânını Dönüştürme

Çerçevelemek istediğim posterini gören adam yüzüme anlamsız bir şekilde baktı. “Hocalar da ne kadar anlamsız ödevler veriyorlar, nolacakmış bu ufoyu çerçeveletince” dedi. “Ödev değil aslında ben üniversitede çalışıyorum, bunu odama asacağım” dediğimde, büyük bir şaşkınlık ifadesiyle, “Hocam o zaman size Atatürk’lerden verelim. Daha uygun olur”, dedi. Odanın arka tarafına doğru yürüyerek, “bakın burada poster Atatürkler, dokuma Atatürkler, istiklal marşlı Atatürkler var. Bunlardan alın bence” diye ikna çabasına devam etti. Herkese göre bir Atatürk sunabilmekten övünç duyuyormuş gibi bir hali vardı. “Yok dedim, ben bunu çerçeveleteyim sadece”.

“Tamam madem dedi” hayal kırıklığıyla, “üstünde ne yazıyor peki?” Herhalde yazan şeyin bir önemi var diye düşünmüş olsa gerekti. “İnanmak istiyorum yazıyor” dedim. “E inanın hocam, yoksa inanmıyor musunuz?” diye sordu (Günlük, 17 Aralık 2017).

Bu diyaloga neden olan posterin üzerinde “*I want to believe*” yazıyor ve neresi olduğu belli olmayan bir yerden havalanmış bir ufoyu gösteriyordu. Posterini üniversitedeki odama astığımda, onu gören pek çok kişinin çerçevesiyle aynı fikri paylaşmış olabileceğini düşünüyorum. Odalarına Atatürk asanlar, asmayanlar, tuğra asanlar, asmayanlar gibi ayrımların önemli olduğu bir yerde, Ufo asmak ciddiyetsiz ve uygunsuz bulunabilir. Benim içinse içerisinde bulunduğum durumu daha iyi anlatabilecek başka bir görüntü olamazdı. Posterini tam olarak oturduğum yerin karşısına koydum, böylece her kafamı kaldırdığımda kendime “başka bir dünyanın mümkün olduğuna inanmak istediğimi” hatırlatıyordum. Ben başka bir dünyanın mümkün olduğuna inanmak isteyen biriydim ve bu istek benim burada/orada çalışmamın nedeniydi. Hem bu isteği sürekli canlı tutmalı hem de bu isteğin gerektirdiği şekilde davranmalıydım.

Bu isteğimi sürekli canlı tutmak için, öncelikle üniversitede bana ait olan mekânı; odamı, dünyanın geri kalanına tekabül eden fakülte binasından ayırmaya çalıştım. Fakülte binası bugüne dek içerisinde bulunduğum hiçbir üniversitedekine benzemeyen sembollerle donatılmıştı.¹⁷ Örneğin binanın her bir katına, Orta Asya Türk dünyasında yaşamış, erkek “Türk” düşünür ya da siyasetçilerin adı verilmişti (Alper Tunga Caddesi gibi). Kat koridorları cadde olarak nitelendirilirken, sınıfları kat koridorlarına bağlayan daha dar ve kısa koridorlara sokak tabelası asılmış, bu sokakların her birine de Orta Asya Türk toplumu kentlerinin ismi verilmişti (Buhara Sokağı gibi). Amfiler de aynı şekilde erkek Türk düşünürlerin adıyla anılırken, koridorların panolarında benim üye olmak isteyebileceğim neredeyse hiçbir topluluğun duyurusu bulunmamakta, ismini hiç duymadığım kişilerin söyleşilerinin duyuruları paylaşılmaktaydı. Türk-İslamcı siyasal kimliğinin oluşturulduğu ve sürdürüldüğü fakülte binasında dolaşırken, . ideolojik olarak kendisini söz konusu kimlikle ilişkilendirmeyen benim gibi biri, kendisini ancak yabancı ve yalnız hissedebiliyordu.

Hâletiruhiyenin ambiyans kelimesinden yola çıkarak anlaşılabilirliği (Highmore ve Bourne Taylor, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, “ortamın ambiyansı”nı oluşturan her bir parçanın, hâletiruhiyenin oluşumu için vazgeçilmez olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda hâletiruhiyeyi kamusal ile kişisel olanın birleştiği yerde anlamak gerekir ve mekân bize bu kesişimi sunması bakımından oldukça önemli. Benim hâletiruhiyemi sürdürmek adına mekânımı nasıl düzenlediğime gelecek olursak; çalıştığım fakülte binası bana kendimi ne kadar yalnız ve yabancı hissettiriyorsa, üniversitedeki odamın da tam tersine kendimi yalnız hissetmemem için elinden geleni yaptığını söyleyebilirim. Hâletiruhiyenin ortamın atmosferi gibi elle tutulmaz gözle görülmez “hava” bir hisse tekabül ettiği üzerinden hareket ettiğimizde (Ahmed, 2014), odama giren biri “benim başka türlü olduğuma inanmak için çabaladığımı” hissedebilirdi. Odamı bu ruh halini yansıtan, oluşturan ve canlı tutan, görseller, kitaplar ve çiçekler ile donattım. Ufo dışında odama astığım diğer posterlerden biri babaannemin kendi ürettiği cevizleri satışa hazır hale getirirken ki elini, diğeri sufrajetleri gösteriyordu. İnanmak istiyordum çünkü inanarak başarılan şeyler vardı ve bunlar emek gerektiriyordu. Kitaplarım yalnız olmadığımı, çiçeklerim ise emek verilen her şeyin güzelleştiğini hatırlatıyordu ve ben böylelikle inanma isteğimi canlı ve güçlü tutmaya çalışıyordum. Fakülte binası ile ilgilenmiyordum, kendimi yalnız ve yabancı hissetmeme neden oluyordu ancak beni öfkelen-dirmiyor ve bende onu değiştirme isteği uyandırmıyordu. Ben kendime, kendimi yalnız ve yabancı hissetmeyeceğim bir *sığınak* oluşturmak istiyordum.

Fakülte binasının dönüştürülmesi gerektiğini düşünmüyor olmamamın ya da onu dönüştürmeye çalışmak gibi bir gaye gütmemiş olmamamın, beni cumhuriyet öğretmeni tipolojisinden ayıran bir diğer önemli eksen olduğunu düşünebiliriz. Genç cumhuriyet öğretmeninin, köy okulunu onardığı ya da baştan inşa ettiği imge hepimizin gözünde kolayca canlanır. Ancak ben yalnızca okulun içinde *kendime ait* bir mekân oluşturdum. Bu durum elbette üniversite ve köy okulu inşa etmenin fiziksel olarak kıyaslanamayacak büyüklükte projeler olmasıyla açıklanabilir. Ancak düşündüğümde, tamamı benim odama benzeyen bir üniversite mekânı ya da bana yabancı olan semboller yerine bana yakın olan sembollerin etrafımda olduğu bir üniversite hayal etmediğimi fark ediyorum. Kuşkusuz bu kendimi feminist hareket dışında ideolojik olarak kolektif bir harekete ait hissetmememle açıklanabilir ve 1980 askeri darbesinden sonra siyaset alanını şekillendiren kimlik politikalarının özellikle sol toplumsal hareketlerin gücünü nasıl kırdığına bir örnek olarak okunabilir. Ben dünyanın başka türlü olması gerektiğini düşünen, bunu eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramlarla ilişkili olarak anlayan, ancak böyle bir dünyanın tam olarak ne olması gerektiğine dair sınırları belirli bir fikre sahip olmayan biriyim. Bunun

gerçekleşmesi için çabalamıyor değilim, tam tersine bulunduğum yerde çalışmamın en önemli gayesi bunun gerçekleşmesi. Ama bunun gerçekleşeceği bir toplum düzeninin nasıl olacağına dair bir ütopya yok. Daha eşit bir dünya istiyorum ama o dünyanın neye benzeyeceğini bilmiyorum. Bu noktada beni “cumhuriyet kadını” ile benzeştiren tek şey, şimdikinden farklı olması gerektiğini bildiğim dünya için benim yapabileceğim en önemli şeyin öğretme olduğuna inanmam.¹⁸

Başka Türü Bir Dünyaya İnanma İsteğinin Gereğini Yerine Getirme: Öğretmeye Adanma

Ayfer Bartu Candan (2013), sosyolojinin ne işe yaradığının tartışıldığı bir söyleşide, sosyolojinin onun için ders vermeye yaradığını ifade ederek, ABD’deki öğretme deneyimiyle Türkiye’dekini karşılaştırıyor ve Türkiye’de öğretmenin onun için çok daha önemli olduğunu; sosyolojide bahsettiğimiz eşitsizlik, baskı, sömürü deneyimlerine Türkiye’deki öğrencilerin daha aşına olmaları sebebiyle anlattıklarının öğrencilerin hayatına dokunduğunu hissettiğini söylüyor. Benzer bir hisle, Türkiye’deki öğrencilerin benim için öğretmenin anlamını değiştirdiğini söyleyebilirim. Daha önce karşılaştığım öğrenciler için, dünyanın tüm sorunları aslında “ötekilerin” sorunuymuştu. “Ötekiler” fakirdi, “ötekiler” şiddet görüyordu, “ötekiler” temel haklarına erişemiyordu.¹⁹ Türkiye’de karşılaştığım öğrencilerin çoğu ise “ötekinin” ta kendisi. Bence bu durumda eğitimin özgürleştirici imkânlarından bahsetmek (Freire, 2019) daha mümkün.

Diğer taraftan dönüp kendime baktığımda önceleri öğrencilerin özgürleşmek isteyip istememeleri ya da özgürleşip özgürleşmeyeceklerine dair düşünmediğimi fark ediyorum. Benim için başlangıçta önemli olan şey, dersleri verilmesi gerektiği gibi vermektir. Öğretmenin ve öğrenmenin potansiyeline ilişkin bir sorgulama içine henüz girmemiştik. Derslerin öğrencilerimi özgürleştirmesinden önce öğrenme noktasında diğer öğrencilerle eşitlenmesiyle daha çok ilgileniyordum. Verdiğim herhangi bir derste yurt dışında ya da Türkiye’nin “büyük” üniversitelerinde ne okutuluyorsa onları okutmak için çaba sarf ettim. Öğrencilerin “bu üniversite”de oldukları için, diğer öğrencilerin sahip olduğu eğitim imkânlarından daha azına erişmelerini istemiyordum. Bunun için ne yapabiliyorsam yaptım. Ders hazırlamak bir anda tüm diğer işlerimin önüne geçti. Yazmakta olduklarıma devam etmek ya da ders dışında okuma yapmak için hiç zamanım kalmadı. Kendimi gönüllü bir şekilde “öğretmeye adanmış”.

Adanmışlığın ve özellikle öğretmeye adanmışlığın erken cumhuriyet elitlerinin cumhuriyet öğretmeninden bekledikleri bir ruh hali olduğunu söyleyebiliriz (Kaplan, 2019).²⁰ Her ne kadar adanma cumhuriyet öğretmeninden cinsiyetinden bağımsız olarak talep edilse de kadın öğretmenin adanmışlığı, çoğu kez öğrencilere yalnızca öğrenmeleri gerekeni vermekle sınırlı değil. Öğretmenliğin kadına en uygun mesleklerden biri olarak görülmesi kuşkusuz öğretmek için gerekli olduğu düşünülen meziyetlerin cinsiyetlendirilmiş olmalarıyla da ilişkili. Sabır, anlayış, merhamet, nezaket çokça tartışıldığı gibi kadına iliştilen nitelik ve hisler. Bunların annelik için de olması gereken özellikler olduğu ve kadının bunlara doğuştan sahip olduğu inancı, öğretmenlik ve anneliğin birlikte düşünülmesine şaşırılmamıza neden oluyor. Kadın öğretmenlerden, öğretme ediminin dışında öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve öğrencilerine âdeta bir abla ya da anne gibi davranmalarının beklenmesi, onların öğretmeye adanmışlıklarının bir gereği ve aynı zamanda yansıması olarak karşımıza çıkıyor.

Kendi öğretme hikâyeme baktığım zaman, öğrencilerimin bazen bizzat dillendirdiği şekilde, aramızdaki yaş farkının azlığı nedeniyle de beni *abla* olarak gördüklerini biliyorum. Bunu ilk kez duyduğumda öğretmen olarak görülmeyi başaramamış olmamın hüsrânını yaşadığımı hatırlıyorum. Freire’nin (2018) öğretmenin kendini anne ya da teyze pozisyonunda bulmasından yanlışığından, bunun öğretmenin asli görevi olan öğrencinin özgürleşmesini sağlamaya engel teşkil edeceğinden bahsettiğini biliyorum. Her ne kadar kendimi öğrencilerin özgürleşmelerini sağlayabilecek kişi olarak görmesem de (kendim özgürleşmeyi başarabilmiş miydim?), yine de abla olarak görülmemin öğretme edimini sekteye uğratacağından endişelendiğimi hatırlıyorum. İnsan *ablasının* anlattıklarını ciddiye alır mıydı ki? Sosyoloji *abladan* öğrenilebilecek bir şey miydi?

Highmore ve Bourne Taylor (2014) bir kişinin, hâletiruhiyesinin olması gerektiği gibi olması yönünde çabalamasını anlatırken (*mood work*) öğretme edimini örnek verir. Öğretmenlik yapanlarımız, her sınıfın ambiyansının birbirinden farklı olduğunu, aynı dersi anlatsak bile farklı hissedebileceğimizi söylerler. Sınıfı motive etmeye çalışarak, sınıfın “modunu yükseltmeyi” ya da öğretmenin kendi “modunun düşmemesi” için çabalamasını hâletiruhiye çabasına (*mood work*) örnektir (*a.g.m.*). Burada öğretmenin yaptığı aynı zamanda bir

İştir. *Abla* olarak görülen benim, sosyoloji öğrettiğim sınıftaki hâletiruhiyem, başka türlü olmasını istediğim bir dünyanın gerekliliklerini yerine getiriyor olduğum inancı ve dolayısıyla adanmışlıkla tanımlanabilir. Zamanla abla olarak görülmemin nedeninin bu inanç ve adanmışlık hali olduğunu fark ettim. Öğrenciler onlara adanmışlığımı, aile terminolojisine başvurarak anlamlandırıyorlardı. Her dersin sonunda onlardan aldığım ders değerlendirmelerinde öğretmek için gösterdiğim çabayı, onlara bir abla gibi davranmamla eş tuttuklarını görüyordum. Gerçek ya da kurgusal aile ilişkilerinin ve terminolojisinin emek sürecini), bir kadın akademisyen olarak öğretme rolündeki fazlaca adanmış performansımın aile terminolojisiyle açıklanması oldukça anlaşılır.

Öte yandan, öğrenciler neden anlattıklarını öğrenmek zorunda olduklarını sorguluyorlar, ailem ve arkadaşlarım da öğrettiklerimin bir işe yaramayacağını zaten genç işsizliğinin çok yüksek olduğunu, sosyoloji öğrenen çocukların sosyolog olarak çalışmalarının mümkün olmadığını ifade ediyorlardı. Diğer yandan sosyoloji lisans eğitimi müfredatının entelektüel beceri kazandırmak ve geliştirmek üzere dizayn edilmiş olması, hem okuma yazma alışkanlığı olmayan öğrencileri zorluyor hem de üniversite ile kurdukları araçsal ilişkinin karşılanmayacak olması anlamına geliyordu. Eğitimin araçsallaştırılması, üniversitelerin, YÖK'ün, akademisyenlerin ve öğrencilerin bu araçsallaştırmadaki rolü çokça tartışıldı (Gezici Yalçın ve Vatansver, 2015). Her ne kadar öğrenciler sosyolojiyi, sosyoloji öğrenmek için öğrensinler istiyorsam da öğrencilerin gelecek kaygısı taşımalarını ve bu kaygının benim lisans öğrencisiyken yaşadığımdan çok daha yoğun olmasını anlayabiliyordum. Sosyolojiyi öğrencilerime iş bulmaları için öğretmiyordum ama onların beni dinlemeye iş bulmak için geldiklerini biliyordum. Bu durum kendimi zaman zaman çaresiz, hatta suçlu hissetmeme neden oluyordu. Kuşkusuz bu da cumhuriyet kadını ile ayrıştığım noktalardan biri; cumhuriyet öğretmeninin, verdiği eğitimin öğrencilerinin hayatını daha iyi yapacağından emin olması hissine ben hiçbir zaman sahip olabileceğimi sanmıyorum. Ancak bu durum benim adanmış ruh halinden sıyrılmama en azından şimdilik neden olabilmemiş değil. Yukarıda da söylediğim gibi cumhuriyet öğretmeninden farklı olarak sonuçta varılacak bir nokta nedeniyle değil tavır olarak umut ediyor, inanıyor ve adanıyor olmamın bu hâletiruhiyeyi sürdürebilmemi sağladığını düşünüyorum.

Sonuç: Hâletiruhiye, Toplumsal Cinsiyet ve Emek Çalışmalarının Birlikteliği

Bu makaleye öğrencilerimin mezuniyet töreninde neden çok fazla ağladığımı sorarak başladım ve yazı boyunca bu soruyu Anadolu'da akademisyen olarak çalışmanın hâletiruhiyesini ele alarak cevaplamaya çalıştım. Bu çabamı kabaca üç başlık altında toparlamaya çalıştım: İlk olarak Anadolu'ya kadın akademisyen olarak gelmenin hâletiruhiyesine, daha sonraki iki bölümde ise bu hâletiruhiyeyi sürdürme çabama değindim. Bu anlamda, Anadolu'da çalışmamın hâletiruhiyesini dünyanın başka türlü olması gerektiğine dair inancım, bu ruh halini sürdürmek için olan çabalarımı da mekânı dönüştürmem ve öğretmeye adanmam olarak ele aldım. Üniversitede sahip olduğum mekânı dönüştürmem hâletiruhiyemi canlı tutma, sürdürme işlevi görürken, öğretmeye adanma halimde bu ruh halinin gerekliliği olarak okunabilir.

Kendi emeğimin ruh halini anlamaya çalışırken hâletiruhiyenin toplumsal olarak inşa edildiği ve kamusal bir varoluş olduğu kabulünden yola çıkarak, Anadolu'da kadın öğretmen olmanın sosyopolitik içerimlerini ele aldım. Çalışma yaşamının hâletiruhiyesinin toplumsal cinsiyet ideolojisinden bağımsız bir şekilde ele alınamayacağını, emeğimin "genç cumhuriyet kadını" imgesi ile nasıl örtüştüğünü ve aynı zamanda onunla nasıl çeliştiğini göstererek anlatmaya çalıştım. Bu anlamda yazının Türkiye'de kadının ev dışı emeğini anlarken, kadının çalışmasına ilişkin hâletiruhiyenin sosyopolitik inşasına odaklanmanın önemini gösterdiğini umuyorum. Kadının emeği yalnızca yapısal imkânları ve sınırları çerçevesinde değil, bir söylem olarak da ele alınmayı gerektiriyor. Bu şekilde bir değerlendirme içinse, hâletiruhiye literatürü önemli bir kapı açıyor; bize duygu/duygulam literatürü ve emek teorileri arasındaki bağlantıyı gösteriyor ve bu ilişkiyi güçlendirmek için bir imkân sunuyor. Ayrıca yazıda kendi çalışmamın hâletiruhiyesini ele alırken, erken cumhuriyet döneminin yeni kadın tipolojisi olarak tartışılan cumhuriyet kadını kategorisine hangi durumlarda yaklaşmış ve hangi durumlarda uzaklaştığımı tartışarak, hâletiruhiyenin emek süreci ve siyasal kimlikler arasındaki bağlantıları kurmak için de elverişli bir kavram olduğunu dolaylı olarak göstermiş olduğumu umuyorum.

Bu yazıyı yazma nedenlerimden birini, akademisyenlerin rıza üretimini anlamak ve mesleğe içkin mitlerin sorgulamasına katkı sunmak olarak ifade etmiştim. Başka türlü bir dünyanın varlığına inanma isteğimi canlı tutmak için yaptıklarımı tartışarak rıza üretim sürecimi analiz ettiğimi düşünüyorum. Bu irdelenmenin, akademisyenlik mesleğine ilişkin mitlerin kurulumunun tarihsel ve sosyopolitik olarak ele alınabileceğini ve

aynı zamanda cinsiyetlendirilmiş olduklarını gösterdiğine inanıyorum. Vatansever ve Gezici Yalçın (2015) akademisyenlerin orta sınıfa ait olma mitini sürdürmeye çalıştıklarını ve bunun kendilerinin güvencesiz ve esnek çalışma koşullarının işaret ettiği reel sınıfsal konum ile örtüşmediğini söylüyorlardı. Akademisyenlerin sınıfsal yüzleşmelerini gerçekleştirmeleri için, söylemlerinde geniş yer kaplayan mesleki mitlerin deşifre edilmesi gerektiğinin altını çiziyorlardı. Bir devlet üniversitesinde çalıştığım düşünüldüğünde, benim emeğimi şekillendiren mitlerin çalışma koşulları bağlamında orta sınıfa ait olma konumumu sürdürmeye çalışmak için olduğunu söylemek zor. Ancak benim başka türlü bir dünyaya inanma isteğini canlı tutma çabamı da orta sınıfa ilişkin bir mit olarak okuyabiliriz.

Makalenin yazılmasının bir diğer nedenini ise kendime ve şimdiye dek çalışmalarımda anlamaya çalıştığım, zor şartlarda çalışmaya rıza gösteren bireylere karşı olan sorumluluğum olarak ifade etmiştim. Nasıl çalıştığımı irdeleyerek, bu sorumluluğu yerine getirmiş olduğumu ümit ediyorum. Ayrıca duygu durumumu ve deneyimlerimi analiz ederek, bizzat kendi hâletiruhiyemin genç cumhuriyet kadını imgesi üzerinden tarihsel olarak nasıl inşa edilmiş olduğunu, tikel ile genel olan, özel ile politik olan arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştığımı ve bu anlamda feminist yöntemin ilkeleriyle şekillenen bir otoetnografi sunabildiğimi umuyorum.

Son olarak öğrencilerimin başka türlü bir dünyanın varlığına inanmak istememdeki rolünün başka bir yekpare yazının konusu olmayı hak ettiğini düşünerek, onlar olmadan çalışma yaşantımın bu hâletiruhiye vasıtasıyla sürdürülebilir olamayacağını söylemek isterim.



- ¹Taşra yerine Anadolu ifadesini kullanmamın nedeni makalede ele alacağım cumhuriyet öğretmeni tipolojisinin inşasında taşra değil Anadolu vurgusunun yapılmış olması.
- ²Bana hem öğretmen hem öğrenci olduğumu her zaman hatırlatan Giresun Üniversitesi Sosyoloji Bölümü öğrencilerine (2017-2020) ve Başak'a sonsuz teşekkür ederim.
- ³"Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Amacıyla Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme"
- ⁴Bu yazıda taşranın ve taşra üniversitesinin mahiyetine ilişkin bir tartışma sunmuyorum. Bu yazı için önemli olan şey benim taşrada çalışmaya nasıl rıza gösterdiğim. Taşra ile ilgili tartışmalar için bkz. Bora (2015). Taşra üniversitesi ile ilgili tartışmalar için bkz. Meşe (2018; 2019), Yıldırım (2020).
- ⁵Görev hizmet dökümümde çalıştırılma biçimimin karşısında yazan bu ifade benim kurum ile ve kurumun benimle kurduğu ilişkiyi gerçeğe oldukça uygun bir biçimde yansıtıyor. İfadeyi, ona hiçbir ironi yüklemeyen, yalnızca kurumla ilişkilene biçimimi işaret etmek için kullanıyorum. Her ne kadar bu makalede çalışmamı devam ettiren şeyin dünyanın başka türlü olması gerektiğine dair inancım olduğunu ifade etsem de, özel olarak şu an çalışmakta olduğum kurumda çalışmaya başlamamın nedeni zorunlu hizmet yükümlüsü olmam.
- ⁶Niçin gitmem gerektiğini hissettiğimi bugün düşündüğümde, Hasan Ünal Nalbantoğlu'nun (1997) "Üniversite A.ş.de bir Homo Academicus" makalesindeki "ersatz yuppie akademisyen" tipolojisine benzer bir şekilde taşra üniversitesinde kalarak "akademik kariyerimi başlamadan bitirmek" istemediğimi düşündüğümü üzümlere fark ediyorum. Söz konusu akademisyen tipine dönüşmemek adına verdiğim çabaya rağmen, hâlâ Türkiye'den gitmem gerektiği inancımı taşıyor olmamı elbette taşra üniversitelerindeki yapısal sorunlarla da birlikte düşünmek gerekiyor.
- ⁷Örneğin ben bu yazıyı yazarken Covid-19 salgını nedeniyle üniversite eğitime uzaktan devam ediyor ve bu cümle geçerliliğini koruyor.
- ⁸Hâletiruhiye literatürünü bana tanıtan, son 6 yıldır birlikte düşündüğüm Demet'e çok teşekkür ederim.
- ⁹*Mood* kelimesi Türkçeye mod olarak da çevrilebilir. Ancak mod kelimesi Türkçede genellikle anlık duygu durumlarını belirtirken kullanıldığı için, Heidegger'in ve takip eden literatürün kelimenin kullanımıyla kastettiği sürekliliği sunmuyor. Bu nedenle hâletiruhiye demeyi tercih ettim.
- ¹⁰Bunun bir 'meslek hastalığı' olabileceğine, etnografyacıların her yeri ve tüm ilişkileri sahalaştırmasının etik bir problem olarak tartışılabilirliğine katılıyorum (Behar ve Gordon, 1995). Doğu Karadeniz'de yerleşmiş olduğum şehir bana o kadar yabancıydı ki; hafta sonu ne yaptığımı soranlara Bursa'da yaşayan ailemi ziyarete gittiğimi ifade ederken Türkiye'ye gittiğimi söylüyordum. Şehir ve çalıştığım kurum benim için zaman ve mekâna bağlı değildi. Türkiye ve burası/orası ayrı yerlerdi. Hayatımın normal zamansal akışı içerisinde seyrettiğini hissetmiyordum. Sanki zorunlu hizmetimi yaparken geçireceğim yıllar yaşamımdan sayılmayacaktı. Ben burada yaş almayacak, zorunlu görevim bittiğinde hayatıma kaldığım yerden 29 yaşında devam edecektim.
- ¹¹Şaşkınlığım geldiğim yerde çalışma ilişkilerinin ya da eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenişinin daha iyi olduğunu düşünmemden kaynaklanmıyordu. Doktora eğitimim boyunca ve sonrasında neoliberal politikaların üniversite koridorlarına Türkiye'den çok önce girmiş olduğu İngiltere'de, ders ücreti karşılığında çalıştım. Türkiye'de bir taşra üniversitesinde ders ücretiyle ya da kısa süreli kontratlarla çalıştırılmıyorsunuz. Sürekli iş aramak ya da kurumunuzun arzu ettiği dergilerde yayın yapmak zorunda değilsiniz. Hatta yayın yapmak zorunda değilsiniz. Yapmamanız tercih bile edilebilir. Ancak 'feminist' ve 'solcu' olmanın 'olumsuz' ilişkilenelemleriyle baş etmek durumundasınız. Sennett'in (2018: 59) başka bir bağlam için söylediği gibi 'hangi kötülüğe tahammül edeceğimiz, hangi iyiliğin peşinde olduğumuza bağlı'. Kendim için hangisinin diğerine tercih edilebileceğine henüz karar vermiş olduğumu söyleyemem.
- ¹²Bu tartışmayı yürütmüyor olmam, ifade edilen zorlukları yok saydığım anlamına gelmiyor. Bahsedilen olumsuzluklara rağmen burada çalışmaya nasıl devam ettiğimi ortaya koyarak emek literatürüne farklı bir noktadan katkıda bulunmayı arzuluyorum.
- ¹³Söz konusu kurumda çalışmaya başladığımda, doktoramı yeni bitirmiş olduğum için saha günlüğü yazma alışkanlığımı henüz kaybetmemiştim. Hocalarıma, üniversiteye dair olan şaşkınlıklarımı, öfkemi, üzüntümü ve hayal kırıklıklarımı anlatırken, bunların üstesinden gelebilmek için saha günlüğü tutmaya devam etmemi, akademideki çalışma ilişkilerini anlamak üzerine bir araştırma yaptığımı düşünerek yazmamı önerdiler. Aslında dedikleri şey, otoetnografiye içkin bir hal olan terapi olarak yazma eylemine tekabül ediyordu. Ben de çocukluğumdan beri yaptığım gibi terapi olarak yazdım.
- ¹⁴Burada duygulamsal dönüş ifadesinin duygu (*emotion*) ile birlikte duygulamanın (*affection*) da çalışmalarda artan bir sıklıkla kullanılmasını işaret etmek için kullanıldığını, ancak bu yazıda duygu ve duygulamanın birbirine eş alındığını, dolayısıyla duygulamdan metin içerisinde bahsedilmediğini söylemek gerekiyor. Ahmed (2015) duygunun, duygulamanın içerdiği duygunun bedensel etkilerini de ifade ettiğini düşünerek, duygu ve duygulamı ayırmak yerine, duygulara bedensel olanı da içermek kaydıyla odaklanmayı tercih ediyor. Bu yazı bu noktada Ahmed'in söz konusu kavramsallaştırmasına dayanıyor.
- ¹⁵Saha günlüğü değil günlük ifadesini kullanmamın nedeni, günlüğü herhangi bir araştırma sorusuna cevap vermek için tutmamış olmam. Ancak bu makaleyi yazmayı düşünmeye başladıktan sonra, günlüğün ilgili yerlerine geri döndüm.
- ¹⁶Bu noktada Türkiye'de siyasal kimliklerin dönüşümlerine ve onların hâletiruhiyelerine ilişkin tartışmaya değinmekte fayda var: Yılmaz'ın (2017) Türk İslamcı kimliğinin hâletiruhiyesini ele aldığı çalışması, Türkiye'nin hâletiruhiyesinden bahsetmek için, modernleşme ve modernite ile kurdukları ilişki bağlamında siyasal kimliklere

eğilimin önemini gösteriyor. Yılmaz İslamcı ideolojinin kendisini Türkiye modernleşmesinin kurbanı olarak gördüğünü, bu ruh halinin kendine acıma, yetersizlik ve sorumluluk almama gibi duygu durumlarını içerdiğini ifade ederek, bunun sosyopolitik yansımalarını tartışıyor. Yılmaz'a göre (2017) söz konusu hâletiruhiye Kemalist ideolojiye karşıtlık hali üzerinden şekillenir -tam tersinin geçerli olduğu da eklenebilir- ve Türk-İslamcı kimliğinin Kemalist elitlerce ezilmiş Anadolu'nun hakiki insanlarını barındırdığı tahayyülüne dayanarak oluşur. İslamcı ideolojinin hâletiruhiyesini "tepkisel" (*reactionary mood*) olarak nitelendiren Yılmaz, bu tepkiselliği Türkiye modernleşmesinin, Kemalist ideoloji ve İslamcı ideoloji, Batı-Doğu, sekülerlik ve dindarlık alanlarının karşıtlığı üzerinden kurgulanması ve İslamcılarının bu alanı Kemalistlerin tahakküm kurdukları bir alan olarak görmeleriyle ilişkilendirerek açıklar. Çalışmanın vurguladığı şekliyle; günümüz (2022) siyasal iktidarının duygu dünyasının temel belirleyeni, kendilerinin Kemalist elitlerce inşa edilmiş modernitenin kurbanları oldukları hâletiruhiyesidir. Tokdoğan ise (2018) siyasal iktidarın Yeni Osmanlılık anlatısı üzerinden kendisini ve "milli" hâletiruhiyeyi nasıl inşa ettiğini anlamaya odaklandığı çalışmasında, hâkim hâletiruhiyenin hınç olduğunu ifade eder. Hınç duyulanlar Yılmaz'ın da çalışmasında ifade ettiği Kemalist elitlerdir.

¹⁷Semboller, siyasi kimlikler ve duygular ile ilgili ayrıntılı bir çalışma için bkz. Tokdoğan (2018).

¹⁸Bu makale öğretmenin öğretme pratiğiyle dönüşümüne, öğretme ilişkisinin özgürleştirici imkânlarına daha fazla ağırlık verilerek eleştirel pedagoji ve feminist pedagoji literatürlerinden faydalanarak da yazılabilirdi. Ancak, makalenin temel amacının öğretmen olarak çalışmanın hâletiruhiyesine odaklanmak olduğunu göz önünde bulundurarak, söz konusu çalışmalardan daha ziyade ikincil kaynaklar olarak faydalandım.

¹⁹Hatta ben de ötekiydim. Batılı olmayan, ataerkil ve müslüman bir toplumdan gelen bir öteki.

²⁰Adanmanın cinsiyetlendirilmiş bir hâletiruhiye olarak ele alındığı başka bir çalışma için bkz. Gülççek (2019).

Kaynakça

Abadan-Unat, Nermin. "Social Change and Turkish Women," *Women in Turkish Society* ed. Nermin Abadan-Unat (Leiden: E.J.Brill, 1981), 5-31.

Acar, Feride. "Women and University Education in Turkey" *Higher Education in Europe* 18, no. 4 (1993): 65-77.

Acar-Savran, Gülnur. *Beden Emek Tarih: Diyalektik Bir Feminizm İçin* (İstanbul: Kanat Kitap, 2004).

Ahmed, Sara. "Not in the Mood" *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics* 82 (2014): 13-28.

Ahmed, Sara. *Cultural Politics of Emotion* (Londra: Edinburgh University Press, 2015).

Akşit, E. Elif. *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi* (İstanbul: İletişim, 2015).

Behar, Ruth. ve Gordon, Deborah. (ed.). *Women Writing Culture* (California: University of California Press, 1995).

Bektaş-Ata, Leyla. "Çocukluk Mahallesinin Kapısını Feminist Bakışla Aralamak," *Türkiye'de Feminist Yöntem* ed. Emine Erdoğan ve Nehir Gündoğdu (İstanbul: Metis, 2020), 251-278.

Beşpınar, Umut. ve Topal, Çağatay. "Interplay of gender subtext and local culture in the organizational logic: the case of a textile factory in Turkey" *Community Work & Family* 21, no. 3 (2017): 292-309.

Bora, Aksu. "Hatırlananlar ve Unutulanlar: İslam Coğrafyasında Modernleşme ve Kadın Hareketleri" *Bilig* 53 (2010): 51-66.

Bora, Tanıl. (ed.). *Taşra'ya Bakmak* (İstanbul: İletişim, 2005).

Burawoy, Michael. *Manufacturing Consent: Changes in the Labour Process under Monopoly Capitalism* (University of Chicago Press, 1979).

Candan, Ayfer. "Sosyoloji Ne İşe Yarar?," *Sosyal Bilimler Ne İşe Yarar?* ed. Kolektif (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2013).

Dedeoğlu, Saniye. *Women Workers in Turkey: Global Industrial Production in Istanbul* (Londra: I.B.Tauris, 2008).

Dedeoğlu, Saniye. ve Yaman-Öztürk, Melda. (ed.). *Kapitalizm, Ataerkillik ve Kadın Emeği* (İstanbul: Sav, 2012).

Durakbaşa, Ayşe. "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve 'Münevver Erkekler,'" *75 Yılda Kadın ve Erkekler* ed. Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998), 29-51.

- Ellis, Carolyn., Adams, Tony. ve Bochner, Arthur. "Autoethnography: An Overview," *Forum: Qualitative Social Research* 12, no. 1 (2011), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Ellis, Carolyn. ve Bohner, Arthur. "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject," *Autoethnography* ed. Pat Sikes (Londra: SAGE, 2013).
- Erdoğan, Emine. "I Pray for the Factory to Continue Earning Money': The Familial Labour Regime of the Sun Food Factory in Turkey" *Feminist Review* 113 (2016): 68-84.
- Erdoğan, Emine. *Gender and Agriculture in Turkey: Women, Globalization and Food Production* (Londra & New York: I.B.Tauris, 2020).
- Erdoğan, Emine ve Gündoğdu, Nehir. (ed.). *Türkiye 'de Feminist Yöntem* (İstanbul: Metis, 2020).
- Felski, R. ve Fraiman, S. "Introduction" *New Literary History* 43, (2012) : v-xii.
- Freire, Paulo. *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar* Çev. Sümer, Ç. (İstanbul: Yordam Kitap, 2018).
- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. Hattatoğlu, D ve Özbek, E.) (İstanbul: Ayrıntı, 2019).
- Glucksmann, Miriam. *Women on the Line*. (Londra: Routledge, 1982).
- Gülçiçek, Demet. 'Ghosts Do Not Exist, But Nations Do': *Articulations of Gender, Modernisation and Nationalism in Ottoman Muslim Women's Writing*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. (Warwick Üniversitesi, 2019).
- Hemmings, Clare. "In the Mood for Revolution: Emma Goldman's Passion" *New Literary History* 43 (2012): 527-545.
- Highmore, Ben. "Feeling Our Way: Mood and Cultural Studies" *Communication and Critical/Cultural Studies* 10, no. 4, (2013): 427-438.
- Highmore, Ben. ve Bourne Taylor, J. "Introducing Mood Work" *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics* 82 (2014): 5-12.
- Kandiyoti, Deniz. *Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Üzerine Çalışmalarda Gözden Kaçırılan Yönler* (İstanbul: Metis, 2017).
- Kaplan, İsmail. *Türkiye 'de Milli Eğitim İdeolojisi* (İstanbul: İletişim, 2019).
- Makal, Ahmet. ve Toksöz, Gülay. (ed.). *Geçmişten Günümüze Türkiye 'de Kadın Emegi Çalışmaları* (Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi, 2012).
- Meşe, İlknur. "Bir Mekân Olarak 'Taşra Üniversitesi' ve Sosyolojinin Taşrası: Eleştirel Bir Deneyim Analizi" *Moment Dergi* , no. 1 (2019): 657-674.
- Meşe, İlknur. "'Taşra' Üniversitesi'nde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün?" *Fe Dergi* 10, no. 1 (2018): 67-78.
- Nalbantoğlu, Ünal Hasan. "Üniversite A.Ş.de bir 'homo academicus': "ersatz" yuppie akademisyen" *Toplum ve Bilim* 97 (2003): 7-42.
- Ngai, Pun. *Made in China: Women Factory Workers in a Global Workplace* (Durham: Duke University Press, 2005).
- Pollert, Anna. *Girls, Wives, Factory Lives* (Londra: Macmillan, 1981).
- Rosfort, Rene. ve Stanghellini, Giovanni. "The Person in Between Moods and Affects" *Philosophy, Psychiatry, & Psychology* 16, no. 3, (2009): 251-266.
- Sancar, Serpil. *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar* (İstanbul: İletişim, 2017).
- Sarıoğlu, Esra. "New Imaginaries of Gender in Turkey's Service Economy: Women Workers and Identity Making on the Sales Floor" *Women Studies International Forum* 54 (2016) : 39-47.

- Sennett, Richard. *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Karakter Üzerine Etkileri* Çev. Yıldırım, B. (İstanbul: Ayrıntı, 2018).
- Sikes, Pat. (ed.). *Autoethnography* SAGE, Londra. (2013)
- Sirman, Nükhet. "Kadınların Milliyeti," *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce Milliyetçilik* ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekingil (İstanbul: İletişim, 2002), 226-245.
- Tokdoğan, Nagehan. *Yeni Osmanlıcılık: Hınç, Nostalji, Narsizm* (İstanbul: İletişim, 2018).
- Vatansever, Aslı ve Gezici Yalçın, Meral 'Ne Ders Olsa Veririz': *Akademisyenin Vasıfsız İşçiye Dönüşümü* (İstanbul: İletişim, 2015).
- Yaman, Melda. ve Dedeoğlu, Saniye. *Kapitalizm, Ataerkillik ve Kadın Emeği* (İstanbul: Sav, 2016).
- Yıldırım, Emek. "Bir Taşra Hikayesi Daha Taşra Üniversitesinde Kadın Akademisyen Olmak" *Çalışma ve Toplum* 1, (2020): 229-267.
- Yılmaz, Zafer. "The AKP and the spirit of the 'new' Turkey: imagined victim, reactionary mood, and resentful sovereign" *Turkish Studies* 18, no. 3, (2017) : 482-513.
- Westwood, Sally. *All Day Every Day: Factory and family in the making of women's lives* (Londra: Pluto, 1984).