

Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Taşra Üniversiteleri: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Bir Olgubilim Araştırması

Provincial Universities from a Gender Perspective: A Case Study Based on the Opinions of Prospective Teachers

Arzu SALDIRAY

ÖZ

Yüksek Öğretim Kurumunun üniversitelerin kapasite ve kapsamını arttırmaya yönelik 2008 yılında gerçekleştirdiği reform hareketi sonrasında, Türkiye'nin farklı şehirlerine taşra üniversiteler olarak da bilinen birçok yeni üniversite kurulmuştur. Bu reform hareketi, siyasi iktidarı güçlendiren politik bir eylem olması sebebiyle eleştirilse de, Türkiye'nin güçlü ataerkil toplum yapısı göz önünde bulundurulduğunda toplumsal cinsiyet eşitliği adına önemli bir adım olarak görmek de mümkündür. Bu araştırmanın amacı; "taşra üniversiteleri" olarak anılan ve İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının; toplumsal cinsiyet bağlamında taşra üniversiteleri algılarını ve deneyimlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, İç Anadolu'da bulunan bir taşra üniversitesinde öğrenim gören 73 öğretmen adaydır. Öğrenci kompozisyonları, çevrimiçi tartışma oturumları ve bireysel görüşmeler aracılığıyla nitel veri toplanmış ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre, okudukları taşra üniversitesini gönüllü tercih eden öğretmen adayları, yaşadıkları ile yakınlığı ve puan yeterliğini dikkate alırken; mecburi tercih edenler, ekonomik kaygılar ve aile baskısı etkisinde kalmıştır. Öğretmen adayları, taşra üniversitelerini, nitelik düşüklüğü, mezun enflasyonu ve istihdam sorunu oluşturmaları bakımından gereksiz bulmaktadır. Öğretmen adayları, taşra üniversitelerini ataerkil yapıyı dönüştürme potansiyeline sahip ideal kurumlar olarak görmelerine rağmen, okudukları taşra üniversitesindeki deneyimlerinin bu yönde olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayları, öğrencisi oldukları üniversitede cinsiyet eşitliği perspektifinin olmadığını belirtmişlerdir. Kadın öğretmen adayları öğrencisi oldukları taşra üniversitesinde suskunluğa sürüklenerek sessizleştirildiklerini ve cinsiyete dayalı ayrımcılığa tanık olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, Türk toplum yapısındaki cinsiyete dayalı baskı mekanizmalarına da değinmiştir. Bulgulara göre ataerkil baskılar ve ekonomik sıkıntılar kadın öğrencilerin istemediği meslekleri okumalarına sebep olmaktadır. Kız öğrenciler kimi zaman yakın ve masrafsız olduğu için yakın şehirleri tercih etmek zorunda kalırken kimi zaman da aile baskısından kurtulmak amacıyla istemedikleri bölümleri yazmak zorunda kalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Taşra üniversitesi, Toplumsal cinsiyet, Yükseköğretim programları

ABSTRACT

Following the Higher Education Council's reforms in 2008 to increase the capacity and scope of universities, many new universities, also known as provincial universities, were established in different cities across Türkiye. Although this reform movement has been criticized

Saldıray A., (2025). Toplumsal cinsiyet perspektifinden taşra üniversiteleri: Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı bir olgubilim araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 15(1), 81-100. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1508561>

Arzu SALDIRAY (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3261-4843

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, Türkiye
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Nevşehir, Türkiye
arzusaldıray@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 01.07.2024

Kabul Tarihi/Accepted : 19.03.2025



Bu eser "Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı" ile lisanslanmıştır.

for being a political act that empowers political power, given strong patriarchal social structure in Türkiye, it is also possible to see it as an important step towards gender equality. The aim of this study was to examine the perceptions and experiences of prospective teachers studying at a state university in Central Anatolia about provincial universities in the context of gender. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The participants of the study were 73 pre-service teachers studying at a provincial university in Central Anatolia. Qualitative data were collected through student essays, open online discussion sessions and individual interviews and content analysis was applied. The findings of the study showed that proximity to their hometown and exam scores were influential factors in students' university choice. However, for those who felt obliged in their university choice, economic concerns and family pressure were influential factors. Pre-service teachers indicated that provincial universities were redundant because of low education quality, and their contribution in graduate inflation and high unemployment rates. Although pre-service teachers viewed provincial universities as ideal institutions that had the potential to transform the patriarchal structure, it was also observed that their experiences at the provincial university were not in accordance with this picture. Pre-service teachers stated that there was no gender equality perspective in the university they were students of. Female pre-service teachers stated that they were forced into silence, muted and witnessed gender-based discrimination at the provincial university. The pre-service teachers also mentioned the gender-based pressure mechanisms in the Turkish social structure, appearing as patriarchal pressures and economic difficulties, that pushed female students to study in the fields they wouldn't prefer. The study shows that female students sometimes have to prefer nearby cities because they are close to their hometown and inexpensive, yet sometimes with an aim to get rid of family pressure they feel obliged to choose the departments they do not actually want.

Keywords: Provincial university, Gender, Higher education programs

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal adaletin yanı sıra üretken ve dayanıklı ekonomiler için de önemli bir role sahiptir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlenmesi ve sosyal adaletin sağlanmasında ise yükseköğretim, kritik bir önem taşır. Üniversiteler, sadece sundukları yükseköğretim bağlamında değil, toplumun genelinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yerleşmesi ve kapsayıcılığı teşvik etmede güçlü bir işleve sahip kurumlardır (Rosa & Clavero, 2022). Araştırmalar, yükselen eğitim ve gelir düzeyinin daha düşük ataerkil bir yaklaşımla ilişkili olduğunu gösteriyor (Gök vd., 2019; Inglehart&Welzel, 2005; Özdemir-Sarıgil & Sarıgil, 2021).

Yükselen eğitim ve gelir düzeyi kadınların güçlenmesi ile pozitif korelasyon göstermektedir (Cinar&Kose, 2018). Türkiye'de eğitim seviyesinin yükselmesi kadınların işgücüne katılımını ve güvenceli istihdamı artırmaktadır (Cin, Gümüş, Weiss, 2021; Candaş & Buğra, 2010). Hanehalkı İşgücü Araştırması verileri bu durumu doğrulamaktadır. Güncel verilere göre (TÜİK, 2024), okuryazar olmayan kadınların iş gücüne katılım oranı yüzde 13,9; lise altı eğitimli kadınlar için yüzde 27,1; lise mezunu kadınlar için yüzde 36,1 iken, yükseköğretim mezunu kadınlar için bu oran yüzde 68,8'dir.

Ekonomik açıdan az gelişmiş ülkelerde yükseköğretime erişimin, cinsiyet, ırk ve ekonomik düzey gibi engelleyici faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Kuştarcı, 2010; Schendel & McCowan, 2016). Türkiye yükseköğretiminde toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili mevcut duruma bakıldığında, kadınların öğrenci ve akademisyen konumları temelinde ayrı boyutların dikkate alınması gerekmektedir. Kadınların öğrenci olarak üniversitelere erişimiyle ilgili mevcut durum, cinsiyet eşitliği açısından olumlu bir tablo ortaya koysa da (Adak, 2018; YÖK, 2023b); eğitim düzeyine göre bir cinsiyet ayrışması söz konusudur. Yükseköğretim programlarına yerleşen kız öğrencilerin

ön lisans programlarında sayıca önde olduğu; lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde erkek öğrencilerin gerisinde kaldığı görülmektedir (YÖK, 2023b). Üniversite eğitimi terk etme oranlarında ise kadınlar öndedir. Kadın öğrencilerin toplumsal yaşamda cinsiyete dayalı sorumlulukları, daha fazla fedakârlık yapmalarına neden olmaktadır (Özmen&Güç, 2013). Diğer yandan akademide destek mekanizmalarının eksikliği doktora eğitimlerinin sekteye uğramasına yol açmaktadır (Gür & Bozgöz, 2022). Üniversite tercihlerinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük sıralamalı okullara başvurma olasılıkları daha yüksektir (Saygın, 2012). Erkek öğrencilerin kadınlara oranla ekonomik getirisi daha yüksek olan çalışma alanlarına girme olasılıkları çok daha yüksektir (Davies&Guppy, 1997). Diğer yandan Türkiye'deki yükseköğretimin, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü yeniden üretmesi de söz konusudur. Kadın öğrenciler, eğitim fakültelerini daha yoğun tercih ederken, mühendislik fakültelerinde erkek öğrenciler baskın olmaya devam etmektedir (Çevik, 2015).

Kadınların yükseköğretimde akademisyen konumlarına bakıldığında, kadın akademisyenlerin cinsiyete dayalı rollere uygun bilim dallarını ve meslekleri tercih ettikleri görülmektedir (Acar, 1998; Adak, 2018). Cinsiyete dayalı tabakalaşma, akademik ünvanlar arasında somut biçimde görülmektedir. Profesör, Doçent ve Dr. Öğretim Üyesi istihdamında kadın ve erkek akademisyenler arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur (Sezgin & Haykır Hobikoğlu, 2022). Üniversitelerde kadın akademisyenler erkeklere nazaran daha dezavantajlı koşullarda çalışmakta, ailelerini ihmal etme pahasına akademik çalışmalar üretmeye çabalamaktadır (Özcan & İnanç, 2015). Kadın akademisyenler, doktora sonrası cam tavan problemi ile karşılaşmakta, akademik ünvan yükselmelerinde erkeklere göre daha fazla bekletilmektedir. Kadın akademisyenler, aile, çalışılan meslektaşlar ve çevreyle ilgili birçok sorun yaşamakta ve bu gruplar tarafından bazı psikolojik baskılara maruz kalmaktadır (Aybek, 2023). Ka-

dın akademisyenler, gerekli koşulları sağlamalarına rağmen, karar alma süreçlerinde yeterince temsil edilmemektedir (Atay, 2023). Kadınların kariyer kesintileri çoğunlukla hamilelik ve erken çocuk bakımı gibi cinsiyete dayalı nedenlerle gerçekleşmektedir (Sağlamer ve diğ. , 2018). Araştırmalar, bazı özel üniversitelerde aynı pozisyonda olmalarına rağmen erkek ve kadın akademisyenlerin farklı ücret aldıklarını göstermektedir. En yüksek ücret seviyelerinde; kadın akademisyenler, cinsiyete dayalı bir ücret farkından etkilenmektedir (Ucal ve diğ. , 2015).

Yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemeye yönelik Türkiye’de gerçekleştirilen eylemlere bakıldığında, yıllar içerisinde açılan yeni üniversite sayısının artışı dikkat çekmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), üniversitelerin kapasite ve kapsamını artırmaya yönelik 2008 yılında bir reform hareketi gerçekleştirerek, Türkiye’nin farklı şehirlerine birçok yeni üniversite kurmuştur. Açılan yeni üniversiteler merkezden uzak coğrafi bölgeye işaret etmesi sebebiyle *taşra üniversiteleri* olarak da anılmaktadır. Taşra üniversitelerinin açılmasıyla Türk yükseköğretim sisteminin nicel açıdan büyüdüğü ve yükseköğretime erişimin genişlediği görülmektedir. Güncel verilere göre Türk yükseköğretiminde aktif olarak eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunan 208 yükseköğretim kurumu, 184.702 öğretim elemanı ve toplam 3.842.831 örgün öğretim öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2023a). Resmi veriler, Türkiye’de yıllar içerisinde, yükseköğretim mezunu kadın oranının da arttığını gösteriyor. 2008 yılında 25 ve daha yukarı yaşta kadınlar da yükseköğretim mezun oranı yüzde 7,1 iken, bu oran 2022 yılında yüzde 21,6 olmuştur (TÜİK, 2024).

Eğitime erişim; finansal ve fiziksel erişim alt boyutlarından oluşur (Kyui, 2013). Daha yakın bir eğitim kurumu, eğitimi daha kolay ve erişilebilir hâle getirmektedir. Dolayısıyla, yeni üniversitelerin açılmasıyla ekonomik dezavantajların azaldığı ve ataerkil yaklaşımın etkisiyle kız öğrencilerin başka bölgelerde eğitim almasına izin verilmemesi (mesafe sorunu) gibi engellerin aşılmasına katkı sağlandığı söylenebilir (Yılmaz, 2014). Polat (2017), yeni kurulan üniversitelerin Türkiye’nin daha az gelişmiş Doğu bölgelerinde cinsiyet ayrımını azaltıcı bir rolü olduğunu belirtmektedir. Yeni açılan üniversitelerin, kız öğrencilerin tercih etme eğiliminde olduğu bölümlerin kapasitesini artırmış olması da kız öğrencilerin kayıt oranlarını yükseltmiştir. Üniversiteye yerleşen öğrencilerin iller ve bölgeler arası hareketliliğini inceleyen bir araştırmaya göre (Gür, 2022), kadın üniversite öğrencileri erkek öğrencilere benzer şekilde kendi ikametgâh illerinde ve yakın/uzak illerde yükseköğretime yerleşmiştir. Bu durum yükseköğretimde gerekli kapasitenin varlığında ve genç kadınlara imkân sağlandığında, bu gençlerin kendi ikametgâh illerinde veya nispeten uzak illerdeki eğitim imkânlarından faydalandıklarını ve ailelerinin bu konuda öğrencileri desteklediğini dolaylı şekilde göstermektedir (Gür, 2022). Konuyla ilgili başka bir araştırmaya göre, taşra üniversitelerinin açılmasıyla önceki dönemlerdeki şehirlerarası öğrenci hareketliliğinin görece olarak azaldığı, ancak daha da önemlisi büyükşehirler üzerindeki aşırı yığılma baskısının azaldığı belirtilmektedir (Arlı, 2016). Torun ve Öztürk’e göre (2013), taşra üniversiteleri dezavantajlı bölge ve toplumsal kesimlere kamu harcamalarının ulaşmasına aracılık ederek, sosyal adaletsizliğin giderilmesinde

etkili ve güçlü bir araç olmuşlardır. Ancak, söz konusu katkılar, “üniversitelerin birincil/görünen işlevleriyle ilgili değil, ikincil/görünmeyen işlevleriyle ilgilidir” (Torun & Öztürk, 2013, s.201).

Yeni açılan üniversitelerin, kadın öğrencilerin yükseköğretimdeki dezavantajlı konumlarını dönüştürücü bir işleve sahip olduğunu (Cin, Gümüş, Weiss, 2021; Gür, 2022; Polat, 2017; Yılmaz, 2014) söylemek mümkündür. Ancak, bu reform hareketi, kimi zaman siyasi iktidarı güçlendiren politik bir eylem olması sebebiyle eleştiri odağı da olabilmektedir (Tekerek, 2023). Örneğin her ile açılan üniversitelerin, Türkiye ekonomisinde özel olarak da yükseköğretim sisteminde ölçülebilir ve kalıcı nitelikte bir iyileşmeye yol açmadığı ve akademik enflasyon sorunu na neden olduğu ileri sürülmektedir (Özen, 2021; Yalçıntaş & Akkaya, 2019). Yükseköğretim düzeyinde eğitim almasına rağmen işgücü piyasasında niteliğine uygun iş bulamayan gençler, nitelik uyumsuzluğuyla karşı karşıya kalarak işsizlik sorunu yaşamakta ya da mezun oldukları eğitim seviyesinin altında nitelik gerektiren işlerde istihdam edilmektedir (Çakır & Kellevezir, 2020; Görmüş, Bozkurt, Karaöz & Kuçinoğlu, 2023).

Taşra üniversiteleriyle ilgili araştırmaların sosyo-ekonomik (Arlı, 2016; Cin, Gümüş, Weiss, 2021; Uz & Akca, 2021; Yıldız, 2022; Yılmaz, 2014) ve politik boyuttaki etkileşimleri odak aldığı (Şengül, 2014; Tekerek, 2023; Yalçıntaş & Akkaya, 2019) görülmektedir. Eğitim bilimleri temelinde inceleyen araştırmaların (Ekinci, 2011; Gür, 2022; Kılınç, Çepni, Kılcan & Palaz, 2017) ise sürecin aktif öznelere olan üniversite öğrencilerinin taşra üniversitelerine yönelik perspektifini dikkate almadığı görülmektedir. Eğitim programları, bütütün tasarlandıkları ya da başlangıçta ele alındıkları halleriyle tam anlamıyla uygulanamazlar. Eğitim programının öznelere olma bakımından üniversite öğrencilerinin yaşantı ve deneyimleri, faaliyete geçen yükseköğretim programının toplumsal cinsiyet temelindeki kapsayıcılığını ortaya koyması açısından önemli bulgular sunabilir. Öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının görüş ve etkileşimlerinin incelenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bunun sebebi öğretmenlik mesleğinin, cinsiyete dayalı rol farklılıklarının en belirgin olduğu meslekler arasında yer almasıdır (Çevik, 2015; Güran, 2021). Öğretmen adaylarının geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu olan öğretmenlik mesleğine yönelmesinin temelindeki sebepler, taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği rolüyle bağlantılı olabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde aileleri tarafından cinsiyet rollerine dayalı bir baskıyla karşılaşmış ve karşılaşmadığı, öğrencisi oldukları taşra üniversitesini gönüllü seçip seçmedikleri araştırmacının odağıyla yakından bağlantılıdır. Yükseköğretimde öğrenciler, söylem ve deneyimleri aracılığıyla toplumsal cinsiyet dinamiklerinin nasıl işlediği hakkında bilgi verici kilit aktörlerdir (Fernandez ve diğ., 2024).

Bu araştırmanın amacı, “taşra üniversiteleri” olarak anılan ve İç Anadolu’da bir devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının perspektifinden, taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl bir işlevi olduğuyla ilgili görüşlerini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okudukları taşra üniversitesini seçme gerekçeleri nelerdir?
2. Öğretmen adayları, taşra üniversitelerini nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmen adayları, taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmen adaylarının, okudukları taşra üniversitesinde toplumsal cinsiyet bağlamındaki deneyimleri nasıldır?

YÖNTEM

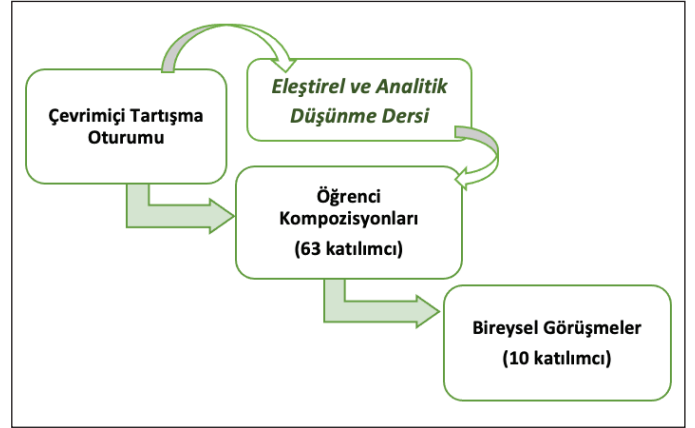
Araştırmanın Modeli ve Deseni

Nitel bir araştırmayı tasarlarken, başlangıç aşamasında mantıklı bir strateji geliştirerek yola çıkmak ve süreç boyunca aynı stratejiyi olduğu şekliyle uygulamak mümkün değildir. Nitel araştırmaların tasarımı, süreç içerisinde yapılandırılır ve sonrasında yeniden yapılandırılır (Maxwell, 2018). Bu araştırma da başlangıçta rasyonel bir stratejiyle değil, araştırmacının çalışmakta olduğu bir taşra üniversitesinde öğrencileriyle gerçekleştirdiği eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalara ve bu tartışmalar sırasında dile gelen öğrenci görüşlerine dayanır. Taşra üniversitelerinin aşırı mezun vermesinin doğurduğu olumsuzlukların tartışıldığı bir lisans dersi esnasında, kadın öğrencilerden biri sınıftaki hâkim olumsuz söylemin aksine şöyle bir görüş bildirmişti: “Ben arkadaşlarım gibi taşra üniversitelerinin gereksiz olduğunu düşünmüyorum. Eğer, şimdi okuduğum bu okul olmasaydı, ben hiçbir zaman üniversiteye gidemeyecektim”.

Bir kadın üniversite öğrencinin sesiyle esinlenen bu araştırma, taşra üniversitesinde okumakta olan öğretmen adaylarının perspektifinden, taşra üniversiteleri ve taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl bir işlevi olduğuyla ilgili görüş ve deneyimlerini incelemektedir. Bu nedenle, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) bir araştırmadır. Çünkü “bireyler gerçekleri kendileri oluştururlar ve bu gerçekler onlar için önemlidir ve anlamlıdır... İnsanların deneyimleri ve bu deneyimlerin kendileri tarafından nasıl yorumlandığı önemlidir.” (Yıldırım&Şimşek, 2016, s.38).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci üç aşamalı şekilde yürütülmüştür. İlk aşamada araştırmacının yürütmekte olduğu “Eleştirel ve Analitik Düşünme” lisans dersi kapsamında, öğretmen adaylarıyla çevrimiçi tartışma oturumu gerçekleştirilmiş ve tartışmalar kayıt altına alınmıştır. Tartışma oturumu, gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir ve 10 öğretmen adayı katılmıştır. Daha sonrasında aynı ders kapsamında, öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla konuyla ilgili tez ileri sürmelerini gerektiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon yazma çalışmalarına 45 kadın 18 erkek olmak üzere 63 öğretmen adayı katılmıştır. Son aşamada 10 öğretmen adayıyla bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde izlenen süreç Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Veri toplama süreci.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarıdır. İç Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okutulan “Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersi” A ve B şubelerinde bulunan 63 öğretmen adayı ve bireysel görüşmelere katılmayı kabul eden 10 öğretmen adayı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem yaklaşımlarından ölçüt ve kartopu örneklem yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Patton (2014), araştırmanın derinlemesine yapılması için zengin bilgiler içeren durumların seçilmesi gerektiğini, bu nedenle amaçlı örneklemin kullanılması gerektiğini belirtir. Ölçüt örneklem, “eleştirel ve analitik düşünme” dersini alan ve bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Kartopu örneklem yaklaşımı ise, bireysel görüşmelere katılan katılımcıların belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda Araştırmacının yürütmekte olduğu “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersleri esnasında, üniversite tercihinde aile baskısıyla karşılaştığını belirten bir kadın öğretmen adayıyla ilk bireysel görüşme gerçekleştirilmiş, ardından kendisine benzer baskı yaşantıları olan farklı kişilerin kimler olabileceği sorulmuştur. Bu doğrultuda diğer katılımcılara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu kadındır (f:52). Toplumsal yapının belirlediği cinsiyet algıları ve cinsiyete dayalı kalıp yargılar bireylerin meslek tercihlerini belirleyebilmektedir. Türkiye’de ataerkil toplumsal yapının oldukça güçlü olduğu (Engin & Pals, 2018; Özdemir-Sarıgil & Sarıgil, 2021) dikkate alındığında; meslekler arasında cinsiyete dayalı ayrımın keskinleştiğini söylemek mümkündür. Kadınlar, çalışma hayatındaki kariyer planlarını, aile içi rollerine uygun bir yaklaşımla belirleyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, cinsiyete dayalı rol farklılıklarının en belirgin olduğu meslekler arasında yer almaktadır. Güncel veriler bu durumu doğrulamaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim İstatistiklerine göre öğretmenlerin 452 bin 814’ü erkek, 716 bin 82’si kadındır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri (n=73)

Kişisel Bilgiler	f
Cinsiyet	
Kadın	52
Erkek	21
Öğretmenlik Branşı	f
Türkçe Öğretmenliği	13
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11
Okul Öncesi Öğretmenliği	11
İngilizce Öğretmenliği	10
Sınıf Öğretmenliği	9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5
Özel Eğitim Öğretmenliği	4
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4
Almanca Öğretmenliği	4
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Öğretmenliği	2
Sınıf düzeyi	f
2. sınıf	45
3. sınıf	17
4. sınıf	11

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde ele alınan araştırma sorularına yönelik kullanılan veri toplama araçları; gözlem kayıtları, öğrenci kompozisyonları ve bireysel görüşmelerdir.

Gözlem Kayıtları

Araştırmacı, olgubilim deseniinde asıl veri kaynağı olan bireylerle görüşmelere başlamadan önce hazırlık amacıyla ve olguyu daha iyi tanımlayabilmek için gözlem ve dokümanlara başvurabilmektedir (Patton, 2014). Benzer bir yaklaşımla, nitel veri toplama işleminin ilk adımında öğretmen adaylarıyla çevrimiçi tartışma oturumu yapılmıştır. Araştırmacının yürütmekte olduğu “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersinde, öğretmen adaylarına açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve argümana dayalı bir tez ileri sürmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet bağlamında taşra üniversitesi algı ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla tartışma oturumunda öğretmen adaylarına yöneltilen soru şu şekildedir:

Türkiye’nin her yerine üniversite açılmasını destekliyor musunuz? Türkiye’nin her yerinde üniversite olmasının toplumsal cinsiyet açısından olumlu veya olumsuz sonuçları nelerdir? Bu konudaki argümanınız nedir?

Eleştirel ve Analitik Düşünme dersi kapsamında gerçekleştirilen çevrimiçi tartışma oturumu iki ders saati boyunca (45+45 dakika) devam etmiş ve kayıt altına alınmıştır. Tartışmaya 10 öğretmen adayı katılmıştır. Tartışma sürecinde, öğretmen adaylarının ileri sürdükleri düşünceler ve konuşmalar araştırmacı tarafından gözlem verilerinin oluşturulmasında kullanılmıştır.

Öğrenci Kompozisyonları

Nitel veri toplama işleminin ikinci adımında “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersi kapsamında öğretmen adaylarına açık uçlu bir soru yöneltilerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu soru şu şekildedir:

Bizim üniversitemizi tercih etmenizin temel gerekçesi nedir? Yaşadığınız ile yakın olması ya da aile baskısı gibi etmenler var mı? Sizce taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet eşitliği temelindeki rolü ve işlevi nasıldır? Neden?

Kompozisyon sorusu, öğretmen adaylarına önceden bildirilmiş ve gerekli araştırmalar yapmaları için bir hafta süre tanınmıştır. Öğrenci kompozisyonları, üniversitenin öğrenci bilgi sistemi ve elden teslim olmak üzere iki ayrı formatta toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışma, öğretmen adaylarının belirli bir fenomene, yani taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet eksenindeki rolüne ilişkin bireysel anlayışlarını ve bu fenomenle ilgili paylaştıkları ortak yaşam deneyimlerini derinlikli bir bağlamda anlamaya çalışan fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalarda veri toplamının amacı, irdelenen deneyimin özünü anlamaya çalışmak (Van Manen, 1997); “naif tanımlarını toplamaktır” (Polkinghorne, 1989). Bireyin bilincinde görüldüğü şekliyle, deneyimlerin tanımlarını ortaya çıkarmak için ilgili fenomeni deneyimleyen kişilerin sözlü ya da yazılı yanıtlarına başvurmak gerekir (Polkinghorne, 1989).

Bu araştırmanın son aşamasında, eğitim fakültesinde okuyan ancak “eleştirel ve analitik düşünme” dersini almayan, farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla gönüllük esasına dayalı bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmeler gerçekleşmeden önce, “eleştirel ve analitik düşünme” dersini alan 63 öğretmen adayı, çevrimiçi tartışma ve yazılı kompozisyonlar aracılığıyla kendi deneyimlerini sözlü ve yazılı formlarda ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, deneyimleri üzerine zaten veri toplanmış olan grupla yeniden bireysel görüşmeler yapmak yerine, araştırmacının farklı derslerde karşılaştığı ve kendisine aile baskısı nedeniyle bu üniversiteye yerleştiğini aktaran öğretmen adaylarıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede, “deneyimsel açıdan zengin anlatılar” (Van Manen, 2014, s.353) çoğaltılmaya çalışılmıştır.

Fenomenolojik metodolojide örneklem, bir popülasyonun alt kümesi olan ampirik bir örneklemi ifade etmemelidir (Van Manen, 2014). Çünkü fenomenolojik araştırmalar ampirik bir genelleme yapmayı amaçlamaz. Dolayısıyla, çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcı sayısı, cinsiyet, etnik köken, din gibi kriterlerin dikkate alınması doğru değildir (Moustakas, 1994; Van Manen, 2014). Moustakas’a (1994) göre, katılımcıların olguyu deneyimlemiş olması, fenomenin anlamını anlamaya yoğun istekli olması, araştırmacıya mülakatı kaydetme hakkı tanınması gibi kriterlerin dikkate alınması gerekir. Katılımcı sayısının kaç kişi olması ile ilgili uzlaşılan standart bir sayı olmasa da Creswell (2018), fenomeni tüm yönleriyle deneyimlemiş bir grubun 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında olabileceğini belirtmektedir.

Colaizzi (1978; Akt. Polkinghorne, 1989), fenomenolojik görüşme için soruların hazırlanmasında bir prosedür önermektedir. Buna göre, ilk aşamada araştırmacının, araştırılacak konu üzerine yansıtma yapması ve bu sayede konunun genel hatlarını ortaya çıkarması beklenir. İkinci adımda, pilot çalışma tarzında ilk görüşmeler yapılır. Bu görüşmelerde, yansıtma sürecinde gözden kaçan boyutlara dikkat edilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Sonrasında, bu iki adımın bütünleştirildiği son aşamaya gelinir. Burada, katılımcıların deneyimlerini tüm yönleriyle ortaya çıkarmak üzere araştırma soruları listesi hazır hâle getirilir.

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında Colaizzi'nin (1978) önerdiği prosedüre uygun adımlar izlenmiştir. İlk aşamada Araştırmacı tarafından, bir kadın öğrencinin görüşüyle fark etmiş olduğu problemle ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. İkinci adımda, "eleştirel ve analitik düşünme" dersi kapsamında gözlem kayıtları ve öğrenci kompozisyonları aracılığıyla toplanan nitel veri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan taslak soru formu, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında fenomenolojik araştırmalar yapan iki uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra soru formuna son hâli verilmiştir. Bireysel görüşmelere dört erkek altı kadın öğretmen adayı katılmıştır. Bireysel görüşmeler, Araştırmacının eğitim fakültesindeki çalışma ofisinde gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri toplama ve analizin bütüncü, tekrarlayıcı ve sinerjik süreçleri olduğu (Patton, 2014) göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer bir yaklaşımla, bu çalışmada veri toplama ve analiz bir arada bütünsel bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi grup tartışması ve sonrasında öğrenci kompozisyonlarının içerik analizinin tamamlanmasının ardından daha derinlikli nitel veri elde etmek üzere bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Creswell'in (2018) de tavsiye ettiği gibi, tüm veriler tümevarımsal bir şekilde daha soyut bilgi birimleri şeklinde organize edilerek alt kategoriler, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Veri analizinde tümevarımsal yaklaşımın yanı sıra tümdengelimli yaklaşım da kullanılmıştır. Veri analizinde, kapsamlı bir dizi tema oluşturuncuya dek oluşturulan temalar verilerle tümdengelimli bir yaklaşımla karşılaştırılmış ve sürekli kontrol edilmiştir.

Veriler, bilgisayar destekli nitel veri analiz yazılımı MAXQDA aracılığıyla analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada Creswell'in (2018) önerdiği geçerlik ve güvenilirlik stratejilerinden faydalanılmıştır. *Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem* yaklaşımı içerisinde, veri toplama süreci araştırmacının yürütmekte olduğu "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersi ve ayrıca bireysel görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının, yürütmekte olduğu "Eleştirel ve Analitik Düşünme" dersi, öğretmen adaylarıyla yakın ve uzun süreli iletişimini gerektirmiştir. Bu sayede araştırmacı ve öğretmen adayları ara-

sında karşılıklı güven bağının oluşması kolaylaşmıştır. Diğer bir strateji, veri üçgenlemesidir. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet bağlamında taşra üniversitesi algıları ve deneyimlerini aydınlatmak amacıyla üç farklı veri kaynağından (gözlem kayıtları- öğrenci kompozisyonları- bireysel görüşmeler) destekleyici kanıtlar toplanmıştır. Patton'a (2014) göre, veri üçgenlemesinin amacı, farklı zamanlarda ve farklı araçlar tarafından elde edilen bilgilerin tutarlılığının karşılaştırılması ve karşılıklı kontrolünü sağlamaktır.

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Veri toplama işlemlerine başlamadan önce Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulundan 2024.05.98 nolu karar sayılı resmi etik izin alınmıştır. Nitel veri toplama aşamasının gerek tartışma oturumunda gerekse öğrenci kompozisyonlarının hazırlanması ve bireysel görüşmelerden önce öğretmen adaylarına gerekli bilgilendirme yapılmış, kendilerinden onay alındıktan sonra veri toplanmıştır. Patton'un (2014) önerdiği "*etik konular kontrol listesi*"ne uyulmuştur. Bu bağlamda, araştırmacının amacı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. *Gizlilik* ilkesi doğrultusunda, katılımcılara çalışmada yer alan kişisel isimlerin, yer ve diğer detayların saklı tutulacağı bildirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırma, İç Anadolu'da bulunan bir taşra üniversitesinde çalışan bir kadın akademisyenin, ders verdiği öğretmen adaylarıyla sürdürdüğü eleştirel tartışmalara dayanmaktadır. Araştırmacının iki senedir yürütmekte olduğu "eleştirel ve analitik düşünme" ve "eğitimde ahlak ve etik" dersleri, eleştirel düşünmeyi geliştirici şekilde öğrenci odaklı, tartışmaya dayalı biçimde işlenmektedir. Tartışmalar esnasında kişisel deneyimlerini paylaşan öğretmen adayları, bu araştırmanın esin kaynağı olmuştur.

Olgubilimsel araştırmanın odağı, insanların tecrübe ettikleri şeyin ne olduğu ve dünyayı nasıl yorumladıkları üzerinedir. Patton'a (2014) göre, bir kişinin deneyimlediği olguyu gerçekten anlamının yolu kendimizin de aynı olguyu mümkün olabildiğince doğrudan tecrübe etmemizdir. Bu, bizi katılımcı gözlemin ve derinlemesine mülakatın önemine götürür. Bu araştırmayı gerçekleştiren araştırmacının, araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla bir taşra kentini ve üniversitesini paylaşması, birçok yaşantı ortaklığını beraberinde getirmektedir. Olgubilimsel araştırmalar, ortak deneyimlenen olguların özünü anlamaya çalıştığından dolayı (Van Manen, 1997), araştırmacı ve öğretmen adaylarının farklı sosyal konumlar üzerinden bir taşra üniversitesindeki benzer deneyimleri, araştırmanın derinlikli ilerlemesine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İç Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.
2. Öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyet bağlamında taşra üniversitesi algıları ve deneyimlerine yönelik bulgular *Eleş-*

tirel ve Analitik Düşünme dersi kapsamında yapılan çevrimiçi tartışma oturumu, aynı ders kapsamında 63 öğretmen adayının katıldığı öğrenci kompozisyonları ve ayrıca 10 öğretmen adayıyla yapılan bireysel görüşmelerin içerik analiziyle sınırlıdır.

- Öğretmenlik mesleğinin geleneksel cinsiyet rollerini sürdürmeye uygun bir meslek olması sebebiyle, bu çalışmada yer alan katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmen adaylarından oluşması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

BULGULAR

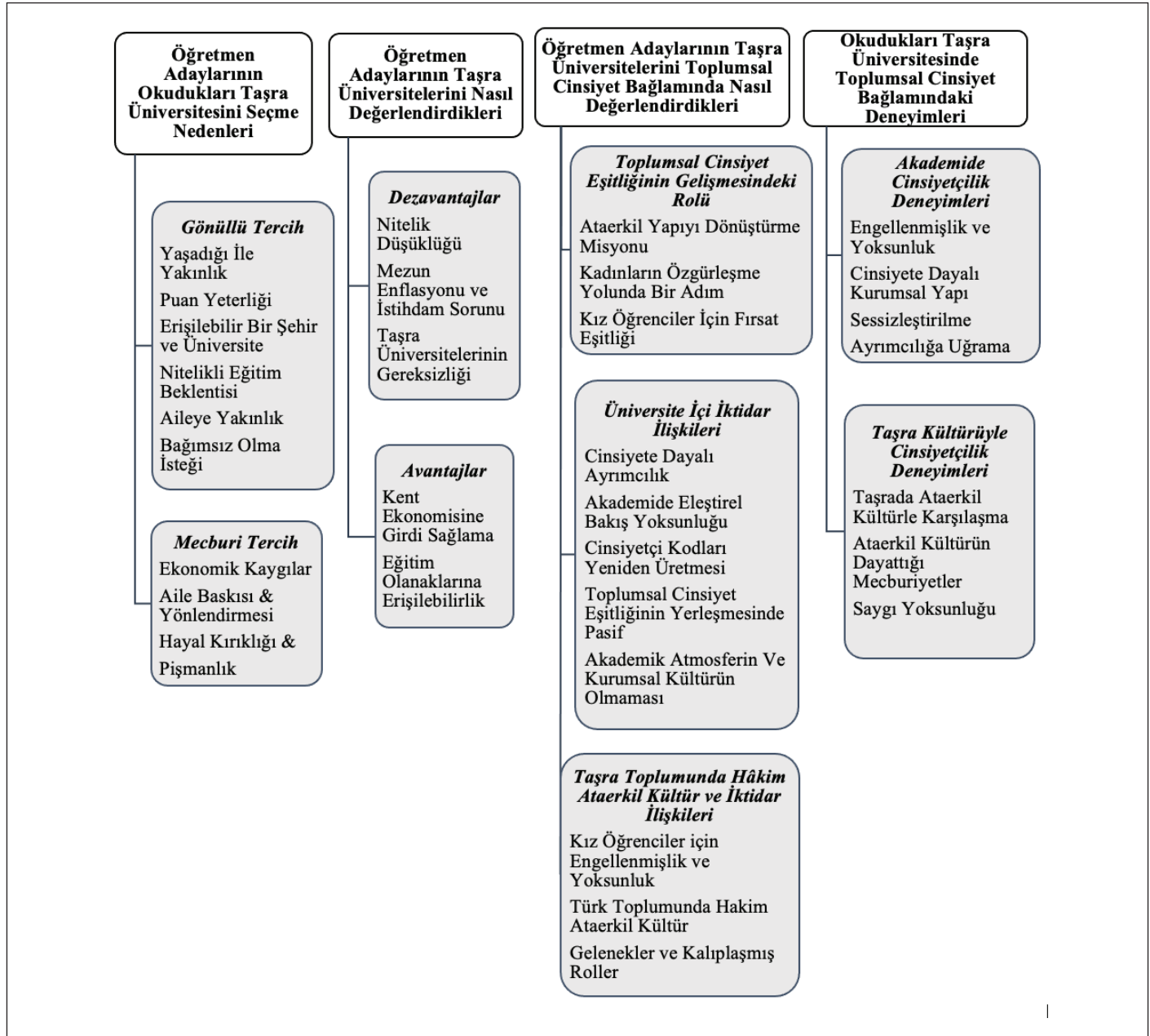
Bulgular, araştırma sorularını yanıtlayıcı bir formatta sunulmuştur.

1. Öğretmen Adaylarının Okudukları Taşra Üniversitesini Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının okudukları üniversiteyi seçme gerekçeleriyle ilgili bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının gönüllü ve mecburi tercih temaları kapsamında gerekçeler belirttiklerini gösteriyor. Bulgulara göre, öğrencisi oldukları üniversiteyi gönüllü tercih eden öğretmen adaylarının mecburi tercih edenlere göre çoğunlukta oldukları söylenebilir.

Gönüllü Tercih

Tablo 2’de gönüllü tercih yapan öğretmen adaylarının seçme gerekçelerine bakıldığında; yaşadıkları ile yakınlığı ve puan ye-



Şekil 2. Bulgulara ait başlık ve alt başlıkların görsel temsili.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Taşra Üniversitesini Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	f
Gönüllü Tercih	Yaşadığı İle Yakınlık	28
	Puan Yeterliği	21
	Erişilebilir Bir Şehir ve Üniversite	17
	Nitelikli Eğitim Beklentisi	16
	Aileye Yakınlık	11
	Bağımsız Olma İsteği	5
Mecburi Tercih	Ekonomik Kaygılar	19
	Aile Baskısı & Yönlendirmesi	18
	Hayal Kırıklığı & Pişmanlık	12

terliğini dikkate aldıkları görülmektedir. Bulgulara göre, şehrin ve üniversitenin erişilebilir özellikleri ve nitelikli eğitim beklentileri de öne çıkan gerekçelerdir. Gönüllü tercih eden öğretmen adayları, aileye yakınlık ve bağımsız olma gerekçelerini daha az sıklıkta olsa da gerekçeler arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Benim bulunduğum üniversite bir taşra üniversitesi... Ben buraya gerçekten çok başarılı ya da çok donanımlı bir üniversite olduğu için mi geldim? Tabiki de hayır. Geldiğim üniversiteyle ilgili açıkçası kafamda çok da bir fikir yoktu. Üniversite sınavında yaptığım sıralama buraya yetiyordu, ben de bu yüzden buraya geldim. Birçok insan da zaten bu mantıkla tercih yapıyor, tamamen buna mecbur kaldığı için. (Öğrenci Kompozisyonları, K36).

Bu şehrin turizm potansiyelini bildiğim için okuduğum bölüm olan İngilizce Öğretmenliği için iyi bir fırsat olabileceğini düşündüm ve bu sebepten ötürü bu üniversiteyi tercih ettim. Taşra üniversitesi olması benim için ulaşım açısından avantajlıydı aynı zamanda. (Öğrenci Kompozisyonları, K20).

Gönüllü tercih eden öğretmen adayları, aileye yakınlık ve bağımsız olma gerekçelerini daha az sıklıkta olsa da gerekçeler arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversite tercihim sırasında ailemde annemin sağlık problemi gerekçesiyle, onun yanında kalmam gerektiği için diğer üniversite parkurlarını deneyemedim. Bu yüzden şu anda ailemin yaşadığı şehre en yakın olan bu şehri denedim. (Öğrenci Kompozisyonları, E1).

Çoğu üniversiteli gencin de isteyip düşünebileceği gibi “*ailem yanımda değilken kendi ayaklarımın üzerinde durabilecek miyim?*” fikrinden dolayı biraz uzak olan yerleri araştırdım ve tercih listeme sıraladım. Ailem ise benim düşüncelerimin arkasında durup şehir araştırırken bana çok destek oldular. Sonuç olarak yaşadığım şehre otobüsle 10 saat mesafede olan bu şehri kazandım. (Öğrenci Kompozisyonları, K34).

Mecburi Tercih

Mecburi tercih yapan öğretmen adaylarının gerekçelerine baktığında ekonomik kaygıların ve aile baskısının olduğu görülmektedir. Üniversite sınavı sonrası psikolojik gerilimler yaşadıkları ve sonrasında hayal kırıklığı içerisinde bu üniversiteyi ya da bölümü seçtiklerini belirten öğretmen adayları da olmuştur.

Bu şehir hem yaşadığım ile çok yakın, hem de zaten istesem de eğlenemeyeceğim bir yerdi... Aileme göre bir öğrenci için çok uygun bir şehirdi ki zaten, bu üniversiteye girdiğimi duyunca havalara uçtular. Ben pek de sevinmemiştim ama sorun değildi. Önemli olan bir kız evlat olarak benim güvenliğim ve geleceğimin garanti altında olmasıydı. (Öğrenci Kompozisyonları, K22).

Ekonomi, her alan gibi eğitim alanını da etkiliyor. Üniversite tercihimde istediğim bölüm ve üniversiteyi yazarken ailemin, “*orası çok uzak ve pahalı bir yer, daha yakın yerleri yaz*” demesiyle karşılaştım. Bunun üzerine tercihe yazdığım yeri ve bölümü silmek zorunda kaldım. Benimle birlikte birçok arkadaşımın bu durumu yaşadığına şahit oldum. (Öğrenci Kompozisyonları, K43).

O zamana dönme şansım olsa; parasıyla da olsa yine de hukuk okurdum. Çünkü içimde ukde kaldı bir kere. Bu üniversiteyi tercih etme sebebim de bölümü okuma sebebim de ailemdir. Ancak o günden bugüne çok şey değişti. Şimdi ise bir çocuğun hayatına dokunmayı çok kıymetli ve güzel buluyorum. (Öğrenci Kompozisyonları, E10).

2. Öğretmen Adaylarının Taşra Üniversitelerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının taşra üniversitelerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının taşra üniversitelerini avantajlar ve dezavantajlar temaları kapsamında değerlendirdiklerini gösteriyor. Bulgulara göre, öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin dezavantajlarını, avantajlarına göre daha fazla sıklıkta dile getirmişlerdir.

Dezavantajlar

Tablo 3’te *Dezavantajlar* temasında yer alan bulgular, öğretmen adaylarının taşra üniversitelerini nitelik düşüklüğü, mezun enflasyonu ve istihdam sorunu oluşturmaları bakımından değerlendirdiklerini ve bu gerekçeler doğrultusunda taşra üniversitelerini gereksiz bulduklarını göstermektedir.

Aslında bence bu kadar fazla olmasına gerek yok (taşra üniversitelerini kastederek), hele her ilde olmasına hiç gerek yok. Her ile bir üniversite açmak yerine illerin çoğuna fabrika da açabilirdik. Bu şekilde de istihdam sağlayabilirdik (Çevrimiçi Tartışma, E8).

Tablo 3’te yer alan *Dezavantajlar* temasında yer alan bulgular da öne çıkan diğer bulgu, öğretmen adaylarının taşra üniversitelerinin mezun enflasyonu ve mesleklere yönelik prestij kaybına sebep olduğu yönündeki değerlendirmeleridir.

Gerekenden fazla açılan üniversitelerin varlığı eğitim kalitesizliğiyle birlikte mezun sayısını artırmış, bu da mezun öğrencilerin işsiz kalmalarına sebep olmuştur. Üstelik birçok mesleğin önünün kapanmasına ve itibarsızlaşmasına yol açmıştır. (Öğrenci Kompozisyonları, K2).

Avantajlar

Tablo 3’te *Avantajlar* temasında yer alan bulgulara göre öğretmen adayları, taşra üniversitelerini kent ekonomisine girdi sağlamaları ve eğitim olanaklarına erişilebilirliği artırdıkları yönünde değerlendirmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Taşra Üniversitelerini Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Dezavantajlar	Nitelik Düşüklüğü	Nitelikli eğitim yoksunluğu Akademisyen sayısının ve niteliğinin yetersizliği	29
	Mezun Enflasyonu ve İstihdam Sorunu	İstihdam sorunu Mezun enflasyonu Mesleklere Yönelik Prestij kaybı	13
	Taşra Üniversitelerinin Gereksizliği		7
Avantajlar	Kent Ekonomisine Girdi Sağlama		21
	Eğitim Olanaklarına Erişilebilirlik		17

Üniversitelerin açılması, şehre hareketlilik getiriyor, emlakların değerini artırıyor. Mesela okula yakın olan evlerin değeri, diğer mahallerdeki evlere göre çok daha değerli. Üniversiteye giden öğrencilerin çoğu kredi çekiyor ve faiziyle ödüyor. (Çevrimiçi Tartışma, E2).

Maddi ve manevi problemlerden dolayı bazen ailedeki bir bireye bakma sorumluluğu bazen de parasızlık sebebiyle bireyler başka şehirde üniversite okumak istemiyor olabilir. Taşra üniversitelerinin sayısındaki artış sayesinde bireylerin maddi ve manevi sorunları düşünmeksizin kendi şehirlerinde üniversite okuyabilme imkânına sahip olduklarını düşünüyorum. (Öğrenci Kompozisyonları, K14).

3. Öğretmen Adaylarının Taşra Üniversitelerini Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının taşra üniversitelerini *toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişmesindeki rolü*, üniversite içi iktidar ilişkileri ile taşra toplumunda *hâkim ataerkil kültür* temaları kapsamında değerlendirdiklerini göstermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Gelişmesindeki Rolü

Tablo 4'te yer alan bulgular, öğretmen adaylarının taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişmesindeki rolünü nasıl değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu tema kapsamında yer alan kategorilere göre öğretmen adayları taşra üniversitelerinin ataerkil yapıyı dönüştürme misyonu taşıdığını, kadınların özgürleşme yolunda bir adım olduğunu ve kız öğrenciler için fırsat eşitliğini geliştiren bir işlevi olduğunu belirtmişlerdir.

Maddi ve manevi problemlerden dolayı bazen ailedeki bir bireye bakma sorumluluğu bazen de parasızlık sebebiyle bireyler başka bir şehirde üniversite okumak istemiyor. Taşra üniversitelerinin sayısındaki artış sayesinde bireylerin maddi ve manevi sorunları düşünmeksizin kendi şehirlerinde üniversite okuyabilme imkânına sahip olduklarını düşünüyorum. Kendi hayatımdan bir örnek vermek gerekirse şu anda bulunduğum üniversiteye kayıt yaptırdığım yıl, annemin ciddi bir rahatsızlık geçirdiğini öğrendim. Bu yüzden uzak bir yere gitmek yerine, ailemi sık ziyaret etmek için kendi şehrimde yakın olan, taşra üniversitesi olan bu okulu seçtim. (Öğrenci Kompozisyonları, K14).

Ataerkil Yapıyı Dönüştürme Misyonu kategorisine bakıldığında; öğretmen adaylarına göre, taşra üniversiteleri, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık oluşturmakta, sosyal etkileşim ve sürdürdüğü bilimsel çalışmalar aracılığıyla ataerkil baskıyı azaltarak yerel halkın eşitlikçi dönüşümünü desteklediğini düşünmektedir.

Ben eşcinsel bireyim. Taşrada okuyan bir kişi beni üniversitede görebiliyor sadece. Daha öncesinde benim gibi bir insanla nasıl konuşulur, nelere dikkat edilir, bunu bilmiyor... Bunu üniversitede öğreniyor; ama buna izin verirse! Buna izin vermediği sürece zaten nefret doğuyor. Ya da bunu hiç tanımama, karşı gelme, yanlış bir şeymiş gibi görme... O yüzden üniversite dediğimiz şey, her türden insana açık olduğunuz bir ortam aslında çünkü aynı branşta olmasak bile aynı derse giriyoruz. (Bireysel Görüşme, E67).

Üniversiteler dolayısıyla içinde bulunan öğrenciler, kentlerin sakinlerini yani halkı toplumsal değişim süreci içerisine sokmaktadır. Muhafazakâr olan taşra kentleri, öğrencilerin bu kentlere yerleşmesiyle birlikte halka farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Durumun en başında kararsız ve alışmamış olan halk, öğrencilerle girdikleri etkileşimle beraber farklı bakışlar kazanacaklardır. (Öğrenci Kompozisyonları, K33).

Kadınların Özgürleşme Yolunda Bir Adım kategorisine bakıldığında; öğretmen adaylarına göre, taşra üniversiteleri, istihdam olanakları sağlayarak kadınların bağımsızlaşmasında bir işlev ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kadın öğrencileri güçlendiren yeni perspektifler kazandırmaktadır.

Taşra üniversitelerinin artması toplumdaki cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçmeyi başardı. Kadınların üniversite eğitimi almasının ve eğitim seviyelerinin yükselmesinin kadına birçok olumlu etkisi vardır. Üniversite eğitimi gören kadın ekonomik bağımsızlığa sahip olur ve böylece bir erkeğe bağımlı olma olasılığı azalır. Ayrıca kendi hayatı üzerinde daha fazla kontrol duygusuna sahip olur ve özgüveni artar. Böylece toplumun kadına dayattığı kalıpların dışına çıkabilir ve kadın erkek eşitliği sağlanabilir. (Çevrimiçi Tartışma, K15).

Üniversite İçi İktidar İlişkileri

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendiren öğretmen adayları, üniversite içi iktidar ilişkilerinin farklı boyutlarına de-

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Taşra Üniversitelerini Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Gelişmesindeki Rolü	Ataerkil Yapıyı Dönüştürme Misyonu	Toplumsal cinsiyet eşitliğinde farkındalık	21
		Sosyal etkileşim aracılığıyla yerel halkın eşitlikçi dönüşümü	18
		Bilimsel araştırmalar aracılığıyla toplumsal yapının dönüşmesi	13
		Ataerkil baskıyı azaltması	2
	Kadınların Özgürleşme Yolunda Bir Adım	Kadınların bağımsızlaşması	9
		İstihdam olanakları	8
		Yeni perspektifler	5
Üniversite İçi İktidar İlişkileri	Kız Öğrenciler İçin Fırsat Eşitliği		21
	Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık	Kadın öğrenci ve akademisyenleri etkilemesi	7
		Akademide cinsiyete dayalı liyakatsizlik	5
		Eşitsizliğe maruz kalma	3
	Akademide Eleştirel Bakış Yoksunluğu	Baskıcı ideoloji	8
		Toplumsal sorunları sorgulamamak	5
	Cinsiyetçi Kodları Yeniden Üretmesi		13
Taşra Toplumunda Hâkim Ataerkil Kültür ve İktidar İlişkileri	Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yerleşmesinde Pasif		9
	Akademik Atmosferin ve Kurumsal Kültürün Olmaması		5
	Kız Öğrenciler için Engellenmişlik ve Yoksunluk	Ataerkil baskılar sebebiyle kız öğrencilerin istemediği meslekler edinmesi	7
		Öğrenci ve yerel halk arasında sosyal çatışma	7
		Taşrada kadın olmak ve aile yanında okumanın zorluğu	5
	Türk Toplumunda Hâkim Ataerkil Kültür	Cinsiyete dayalı baskı mekanizmaları	7
		Cinsiyete dayalı roller ve ayrımcılık	6
		Doğu ve Güneydoğudaki ataerkil bakış	3
	Gelenekler ve Kalıplaşmış Roller	Taşra üniversitelerinin yerel halk tarafından tercih edilmesi	9
		Taşradaki baskı mekanizmasının üniversite yaşamına aykırılığı	5
		Taşranın sınırlı kentsel olanakları	2

ğınmıştır. Bu tema kapsamında, üniversite içerisinde *cinsiyete dayalı ayrımcılık* durumlarına, *eleştirel bakış yoksunluğuna* ve *cinsiyetçiliği yeniden üreten* pratiklere değinmişlerdir.

Taşra üniversiteleri, çeşitlilik oluştursalar bile taşra bölgele-
rindeki kültürel dinamikler, üniversitelerin kökleşmiş cinsiyet
normlarına meydan okumasını zorlaştırıyor. Çünkü bu tarz üni-
versiteler, genellikle kendi içine kapalı ve mahafazakâr ataerkil
üniversitelerdir. (Öğrenci Kompozisyonları, K18).

Tablo 4'te yer alan üniversite içi iktidar ilişkileri temasının önce
çıkan bulgularından birisi de öğretmen adaylarının, taşra üni-
versitelerini akademik atmosfer ve kurumsal kültür açısından
yetersiz, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yerleşmesinde ise pasif
olduklarını belirtmeleridir.

Taşra üniversitelerinin, toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yeteri
kadar durmadığını düşünmekteyim. Dışarıda yaşamış olduğum
ve görmüş olduğum olaylardan da bu çıkarımı yapıyorum. Üni-
versitelerde verilen derslerin içeriğine bakıldığında bu konuya
dair yeteri kadar bilgilendirme dersleri verilmiyor. Yeteri kadar
ders dışı konferanslar da verilmiyor. Toplumsal cinsiyet eşitliği-
ne dair yeteri kadar hareket ve uygun davranış yoktur. (Bireysel
Görüşmeler, K64).

Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık kategorisine bakıldığında, öğretmen
adayları taşra üniversitelerindeki cinsiyetçiliğin kadın öğren-
ciler kadar kadın akademisyenleri de etkilediğini, akademide
süre gelen cinsiyete dayalı liyakatsizliği ve cinsiyet eşitsizliğinin
varlığıyla ilgili gözlemlerini belirtmişlerdir.

Gözlemlerime dayanarak bu dayatma en çok kız öğrencilerine yapılıyor. Toplumun zayıf halkası diye isimlendirilen kadınlar, eşitliğin öğretilmesi amaçlanan üniversitelerde bile eşitsizliğe doğrudan veya dolaylı olarak maruz kalıyor. (Bireysel Görüşmeler, E67).

Sonuç olarak taşra üniversitelerinde kadın öğretmen ve öğrenci olmak hayatımızı etkileyeceği gibi akademik başarımızın da önüne engeller koyar. Çünkü bu üniversitelerde mevcut kurumsal kültür ve kariyer anlayışı, toplumsal cinsiyet eşitliğini öncelikli hâle getirmeyen bir perspektife sahiptir. (Öğrenci Kompozisyonları, K18).

Akademide Eleştirel Bakış Yoksunluğu kategorisine bakıldığında, öğretmen adayları üniversite içindeki iktidar ilişkilerinin baskıcı bir ideoloji ile devam ettiğini ve toplumsal sorunlara yönelik sorgulayıcı bir perspektifin olmadığını belirtmişlerdir.

Taşra üniversiteleri, bulunduğu bölgenin kültüründen, ikliminden, zihniyetinden etkilenmekle beraber, iktidarda bulunan hükümetin politikaları sebebiyle adeta bir rant yuvası hâline gelmiştir. (Öğrenci Kompozisyonları, E16).

Taşra üniversiteleri, içlerinde değerli akademisyenleri tenzih ederek, kesinleşmiş yargıları bize dayatan, düşünmeyi değil, köleleşmeyi isteyen mekânlar hâline dönüşmüştür. Taşrada oldukları için bunu daha kolay yapabilmişlerdir. (Öğrenci Kompozisyonları, K42).

Taşra Toplumunda Hâkim Ataerkil Kültür ve İktidar İlişkileri

Tablo 4'te yer alan bulgular, taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendiren öğretmen adaylarının, taşra toplumuna hâkim ataerkil kültür ve iktidar ilişkilerini göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Bu tema kapsamında belirlenen kategorilere bakıldığında, öğretmen adayları *Türk toplumuna hâkim ataerkil bir kültürel anlayışın varlığıyla birlikte taşra üniversitesinde gelenek ve kalıplaşmış rollerin baskısıyla karşılaştıklarını ve taşra toplumunda kız öğrencilerin engellenmişlik ve yoksunluk ile karşılaştıklarını* belirtmişlerdir.

Şimdi okuduğum üniversiteyi tercih etme sebebim, yaşadığım ile yakın olması, ailemin uzak bir ile göndermek istememesi ve bu şehrin güvenli, küçük bir şehir olmasıdır. Bir kadın olarak toplumumuzda açık bir şekilde görülen toplumsal cinsiyet eşitsizliği yüzünden tercihlerim burası ile mecbur bırakılmıştır. (Öğrenci Kompozisyonları, K6).

Kız Öğrenciler için Engellenmişlik ve Yoksunluk kategorisine bakıldığında, bulgular kadın öğrencilerin hâkim ataerkil kültür ve iktidar ilişkilerinden daha yoğun biçimlerde etkilendiklerini göstermektedir. Bu kategori kapsamında belirlenen alt kategorilere göre, ataerkil baskılar kadın öğrencilerin *istemediği meslekleri okumalarına*, öğrenciler ve yerel halk arasında sosyal çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Bulgulara göre, öğretmen adayları taşrada dayatılan gelenek ve kalıplaşmış rollerin *kadın olmayı ve aile yanında okumayı zorlaştırdığını* düşünmektedir.

Yine, en çok zorlandığım konulardan birisi de bunu arkadaşlarıma açıklamaktı. Çünkü hepsi farklı şehirlere gidiyor; yeni, özgür, ufuk açıcı bir hayata adım atıyorlardı. Ama ben; bu ha-

yatın, bu şehrin içine sıkışmışım sanki. Onlara göre, belki asla kendini onlar kadar yetiştiremeyecek, büyükşehirlerin sunduğu imkânlardan, etkinliklerden yararlanamayacak, asla tam olarak bağımsız bir kimlik geliştiremeyecek biri olacaktım. Bunları ben bile düşünüyorken, aksini onlara nasıl ikna edebildim? (Öğrenci Kompozisyonları, K9).

Çoğu taşra üniversitelerinde her bölüm olmayabiliyor. Örneğin, bizim üniversitemizde tıp ve hukuk gibi bölümlerin olmaması gibi... Bu durum, aile baskısı yaşayan birçok genç kız için umut kırıcıdır. Ailesi, yanımda okumazsan, okuyamazsın dediği için birçok kadın, belki sevmediği mesleği yapmaya maruz kalıyor ya da kalacak. (Bireysel Görüşmeler, E68).

Türk Toplumunda Hâkim Ataerkil Kültür kategorisine bakıldığında, öğretmen adayları Türk toplumunda *cinsiyete dayalı baskı mekanizmaları* olduğunu vurgulayarak, taşrada okuyan öğrencilerin *cinsiyete dayalı rollere* hapsedildiğini ve *ayrımcılıkla* karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara göre, öğretmen adayları ataerkil bakış açısının Doğu ve Güneydoğudaki şehirlerde daha yaygın olduğunu düşünmektedir.

Kadın erkek eşitsizliğini bizim Doğu kesminde daha fazla görüyoruz. Kızların çoğunluğunu okutmuyorlar. Okumaz diyip direkt okuldan alıyorlar ya da liseden sonra tarlada filan çalıştırıyorlar. Eğer dershaneye gitmeseydim yüksek olasılıkla ben de öyle olurdum. (Bireysel Görüşmeler, K64).

Gelenekler ve Kalıplaşmış Roller kategorisinin alt kategorilerine bakıldığında; öğretmen adayları, *taşra üniversitelerinin yerel halk tarafından tercih edildiğini* düşünmektedir. Öğretmen adayları, *taşranın sınırlı kentsel olanakları* olduğunu vurgulayarak, taşrada süregelen ataerkil *baskı mekanizmasının üniversite yaşamına aykırı* olduğunu belirtmiştir.

Kendi okulumdan da gördüğüm şekilde, taşradaki üniversitelerin çoğunluğu köklü üniversiteler hariç, taşrada yaşayan insanlara hitap ediyor aslında. Batıdan gelen insan sayısı çok da fazla değil. (Çevrimiçi Tartışma, K9).

Taşrada üniversite okumak başlı başına daha zor. Çünkü insanlar sizi her an her yerde izlemektedirler. 'Elalem ne der?' baskısı yoğun olarak hissediliyor. Taşrada hayat sakın ve hemen herkes birbirini tanımaktadır. Zaten taşra, dışta kalan, dışarıda olan ötede duran anlamına gelmektedir. (Öğrenci Kompozisyonları, K1).

4. Öğretmen Adaylarının, Okudukları Taşra Üniversitesinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamındaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, okudukları taşra üniversitesinde toplumsal cinsiyet bağlamındaki deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer alan iki tema kapsamında belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet deneyimleri, akademi ve taşra kent kültürüyle olmak üzere farklı alanlarda gerçekleşmektedir.

Akademide Cinsiyetçilik Deneyimleri

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, öğretmen adaylarının deneyimlediği cinsiyetçi yaşantılar; başta akademide *cinsiyete da-*

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Okudukları Taşra Üniversitesinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamındaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Akademide Cinsiyetçilik Deneyimleri	Engellenmişlik ve Yoksunluk	Cinsiyet eşitliği perspektifinin olmayışı	10
		Sosyal etkileşim eksikliği	9
	Cinsiyete Dayalı Kurumsal Yapı	Bölümlerin cinsiyetçi olması	5
		Erkek hocaların çoğunlukta olması	4
	Sessizleştirilme		4
Taşra Kültürüyle Cinsiyetçilik Deneyimleri	Ayrımcılığa Uğrama		3
	Taşrada Ataerkil Kültürle Karşılaşma	Taciz	6
		Cinayet	2
		Aşağılanma	2
	Ataerkil Kültürün Dayattığı Mecburiyetler	Kızların aile baskısından kurtulmak amacıyla tercih yapması	4
		Kızların, yakın ve masrafsız olduğu için yakın şehir tercih etmesi	3
		Sosyal baskı	2
	Saygı Yoksunluğu		2

yalı kurumsal yapı olmak üzere, *engellenmişlik ve yoksunluk*, *sessizleştirilme* ve *ayrımcılığa uğrama* şeklinde gerçekleşmiştir.

(Taşra üniversiteleri) Erkeklerin kendini daha çok gösterebileceği bir ortamken kız öğrenciler için bir an önce bitirip mesleğe geçebileceği bir ortam gibi... Diplomayı alıp mesleğe başlamak için bir geçiş dönemi gibi (Bireysel Görüşme, K65).

Engellenmişlik ve Yoksunluk kategorisine bakıldığında, öğretmen adayları, öğrencisi oldukları üniversitede *cinsiyet eşitliği* perspektifinin olmadığını vurguladıkları görülmektedir.

Okulumuzda kısa bir değerlendirme ve gözlem yaptığımızda toplumda kadına atfedilen hemşirelik, sınıf öğretmenliği, okul öncesi gibi bölümlerde kız öğrenciler her zaman erkek öğrencilere nazaran daha fazla. Bu durumu çok sağlıklı ve doğru bulmuyorum. Bu tarz yaklaşımlar gün sonunda kadın ve erkeklerin birbirlerini kutuplaştırmalarına yol açıyor. Üniversitemizin de toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyecek herhangi bir faaliyeti olduğunu şimdiye kadar maalesef ki görmedim. (Bireysel Görüşme, E68).

Öğretmen adayları, ayrıca okulda birbirleriyle etkileşim kurma imkânı sağlayabilecek sosyal etkinlik ve yaşam alanlarının olmadığını ve bu durumun sonucunda *sosyal etkileşimin* sekteye *uğradığını* belirtmişlerdir.

Burdaki sosyal ilişkiler dar ve daha çok kutuplaşma ve gruplaşmalar var. (Öğrenciler) Çeşitlendirmemişler de kendilerine çok çok benzeyenler gruplaşmış gibi... (Bireysel Görüşme, K65).

Cinsiyete Dayalı Kurumsal Yapı kategorisine bakıldığında, öğretmen adayları öğrencisi oldukları bölümlerin, cinsiyete dayalı rollere uygun şekilde tercih edildiğini ve erkek hocaların sayıca çoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversitelerin (taşra) toplumsal cinsiyet perspektifini geliştirmesi lazım çünkü hâlâ erkek öğrencilerin daha egemen olduğu bir üniversite profili var. Ders içinde kız öğrencileri daha çok destekleyecek ve güçlendirecek etkinliklerin yapılması lazım. Bir de sizin dersiniz gibi derslerin (öğrencinin aktif katılımını

destekleyen) çoğaltması lazım. Çünkü burayı seçen öğrenci profili belli çoğunlukla. Zaten, (cinsiyet eşitliği) bu üniversitelerden gelişmeye başlayacak çünkü toplumun çoğunluğunu taşra üniversiteleri oluşturuyor aslında. (Bireysel görüşme, K65).

Tablo 5'te yer alan *Sessizleştirilme* ve *Ayrımcılığa Uğrama* kategorilerine bakıldığında; kadın öğretmen adayları öğrencisi oldukları taşra üniversitesinde suskunluğa sürüklenerek sessizleştirildiklerini ve cinsiyete dayalı ayrımcılığa tanık olduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca başka bir konu da hocaların öğrencilere karşı yaklaşımı. Bir arkadaşımın anlattığına göre, bölümünde eğitim veren erkek öğretmenin yaklaşımı, kız ve erkek öğrencilere göre farklılık gösteriyormuş. Kız öğrencilere derste söz hakkı daha az verilirken, erkeklerin söz hakkı daha fazlaymış. Kız öğrenciler yanlış cevap verdiğinde aşağılanırken, erkek öğrencilere "Ya sen erkeksin, yaparsın. Yapman gerek" gibi şeyler söyleniyormuş. (Bireysel Görüşme, K64).

Taşra Kültürüyle Cinsiyetçilik Deneyimleri

Tablo 5'te yer alan ikinci tema *Taşra Kültürüyle Cinsiyetçilik Deneyimleri*'ne bakıldığında, öğretmen adaylarının taşrada *ataerkil kültürün dayattığı mecburiyetleri* vurguladıkları görülmektedir. Bu tema kapsamında öğretmen adayları *ataerkil kültürle karşılaşma* deneyimlerini ve taşradaki saygı yoksunluğunu da ifade etmişlerdir.

Tanıdığım ve yönelimleri farklı olan iki arkadaşım var, isim vermeden onlardan bahsetmek istiyorum. Kendileri yönelimlerini saklıyorlar, sadece yakın çevrelerine söylüyorlar. Çünkü zorbalığa, şiddete ve ayrımcılığa uğramaktan korkuyorlar. Hem bulunduğumuz ildeki yerel halkın hem de üniversitedeki öğrencilerin çoğunun bunu hoş karşılamayacağını düşünüyorlar. İçlerinden birisinin üniversite çevresindeki bir kafede yaşadığı olay bunu biraz kanıtlar nitelikte. Bu kişi (erkek), erkek arkadaşıyla bir kafeye oturmaya gidiyorlar ve kafedeki bir grup kendilerine laf atıyor ve oradan gitmelerini ve bir daha oraya adım atmamalarını istiyor. Onlar da tabii ki gidiyorlar çünkü olay büyürse toplumun

kimin arkasında olacağı belli. Bahsettiğim bu kişi aynı zamanda burada okumayı istemiyor, İzmir veya İstanbul'da okusa daha rahat olacağını düşünüyor. Çünkü oradaki öğrenciler ve yerel halk bu konuda daha duyarlı. (Öğrenci Kompozisyonları, K22).

Taşrada Ataerkil Kültürle Karşılaşma kategorisine bakıldığında, öğretmen adaylarının, özellikle kadın öğrencilerin *taciz, cinayet* ve *aşağılanma* deneyimlerini vurguladıkları görülmektedir.

Yaşadığım bir olaydan bahsetmek istiyorum. Şehre yeni geldiğim dönemlerde orta yaşlarda bir amcaya gideceğim yeri sordum. Adam, gideceğim yeri anlatmak şöyle dursun, yüzüme bakıp cevap bile vermedi. Daha sonra bu olayı başka birine anlatırken 'Bizim bu şehirde böyle açık saçık giyinen kişileri görmedik. O yüzden buna alışık değiliz. Biz muhafazakâr bir toplumuz' dedi. Yani, o amcanın beni yok saymasının sebebi belki saçlarının açık olması belki de sadece onun istediği gibi giyinmememdi. (Öğrenci Kompozisyonları, K42).

Bu üniversiteye geldiğim ilk yılda, sınıftan bir arkadaşımın başına gelen bir olayı anlatmak istiyorum. Arkadaşım (kız), yolda yürürken bir teyze onu durdurmuş ve giydiği kıyafete karışıp 'Buranın düzenini siz üniversiteliler bozuyor' demişti. (Çevrimiçi Tartışma, K6).

Ataerkil Kültürün Dayattığı Mecburiyetler kategorisine bakıldığında, öğretmen adayları taşra toplumunda kız öğrencilerin üniversite tercihi yaparken deneyimlediği mecburiyetleri vurgulamıştır. Bulgulara göre, kız öğrenciler kimi zaman *aile baskısından kurtulmak amacıyla* üniversite tercih yaparken kimi zaman da *yakın ve masrafsız olduğu için yakın şehirleri tercih etmek* zorunda kalmaktadırlar. Öğretmen adayları, taşrada yerel halk ile üniversite öğrencileri arasındaki *sosyal baskının* varlığını da vurgulamışlardır.

Beni buraya sürükleyen ailevi sorunlarım ve psikolojik problemlerim diyebilirim. YKS'de gösterebileceğim potansiyeli hayat koşulları yüzünden gösteremedim. İnsanlara fayda sağlayabileceğim öğretmenliğe yöneldim. Şehir seçimi benim için çok önem teşkil eden bir konu değildi fakat ailem Mersin'de kalıp okumam gerektiğini söylese de onların yanında kalmak istemedim. Çünkü bulunduğum noktadan onları suçlu görüyordum. Bu yüzden uzun zamandır aynı yerde okumak istediğim arkadaşımı göz önüne alarak burayı tercih ettim ve yerleştim. (Öğrenci Kompozisyonları, K2).

Oda arkadaşlarım ile yaptığım röportajlar doğrultusunda onların da aile yanında olmadıkları için zorlandıklarını öğrendim. Üniversiteye başlamadan önce *aile baskısı ve kontrol altında tutulma* korkusuyla şehir dışı tercih ettiklerini fakat küçük bir şehirde üniversite okumanın onların bekledikleri gibi olmadığını söylediler. (Bireysel Görüşme, K64).

TARTIŞMA

Bu araştırma *taşra üniversite* olarak anılan ve İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının perspektifinden, taşra üniversitelerinin toplumsal cinsiyet bağlamındaki işleviyle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini incelemektedir. Bu genel amaçla birlikte öğretmen adaylarının taşra üniversiteleriyle ilgili görüşleri ve okudukları taşra üniversitesini seçme gerekçeleri de incelenmiştir.

Neden bu üniversite?

Öğretmen adaylarının okudukları üniversiteyi seçme gerekçelerine bakıldığında, gönüllü tercih edenlerin mecburi tercih edenlere göre çoğunlukta olduğu görülmüştür. Gönüllü tercih eden öğretmen adayları, öncelikli olarak yaşadıkları ile yakınlığı ve puan yeterliğini dikkate alırken, şehrin ve üniversitenin erişilebilir özellikleri ve nitelikli eğitim beklentileri de öne çıkan diğer gerekçelerdir. Gönüllü tercih eden öğretmen adayları, aileye yakınlık ve bağımsız olma gerekçelerini daha az sıklıkta olsa da dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının okudukları taşra üniversitesini seçme gerekçeleri, alanyazındaki bulguları desteklemektedir. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercih ederken dikkate aldıkları faktörleri inceleyen araştırmalar, aileye yakınlık durumu ve yerleştirme puanının öne çıktığını belirtmektedir (Bardakçı, 2019; Yakar, Odabaş&Gündeğer, 2016; Yıldız, 2022). 2021 yılı yükseköğretim kurumları sınavında yerleşenlerin verilerini kullanarak bölgeler arası hareketliliği analiz eden bir araştırmaya göre, üniversite tercihinde ikametgâh ilinin yanı sıra, ailenin yaşadığı yere coğrafi yakın olan büyükşehir ya da illerin öne çıktığı bulgulanmıştır (Gür, 2022). Bir taşra kenti olan Tokat'ta bulunan üniversiteyi kimlerin hangi gerekçelerle tercih ettiğini inceleyen başka bir araştırmaya göre, öğrencilerin büyük bir kısmının üniversitelerini isteyerek tercih etmedikleri, sınav puanlarına göre zorunlu geldikleri belirlenmiştir (Kiraz, 2015). Araştırmamızda, mecburi tercih yapan öğretmen adaylarının, ekonomik kaygılar ve aile baskısı etkisinde kalarak tercih yaptığı bulgusu da alanyazındaki bulguları doğrular niteliktedir (Yıldız, 2022; Yurdakal, 2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme etmenlerini inceleyen bir araştırmaya göre (Yurdakal, 2019), aile ve yakın çevrenin üniversite tercihinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bulgularımıza paralel olarak, taşrada okuyan üniversite öğrencilerinin, ailelerinin yaşadığı yere yakınlığı dikkate alarak üniversite tercihi yaptığını bulgulayan Yıldız'a (2022) göre, taşrada okuyan öğrencilerin "*aileye yük ol-mama*" gerekçesiyle üniversite tercihi yapması doğrudan sosyoekonomik nedenlerle ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının, tercih yaparken ekonomik kaygılar duymasının sebebi düşük sosyoekonomik ailelerden gelmeleriyle ilgili olabilir. Aktif çalışan öğretmenlerin sosyoekonomik koşullarını inceleyen bir araştırmaya göre, öğretmenlik mesleği özellikle gelir ve eğitim düzeyi düşük aile bireyleri tarafından daha çok tercih edilmektedir (Çiftçi & Özcan, 2014; Mutluer, 2018). Buyruk (2008) alt gelir grubu ailelerden gelen öğrencilerin güvenli tercihler yapmaya eğilimli olduklarını ve bu nedenle iş garantisi olan meslekleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin göreceli olarak dezavantajlı gruplardan geldiğini belirten başka bir araştırmaya göre (Çevik, 2015), eğitim fakültesindeki öğrenciler, mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilere kıyasla daha düşük sosyoekonomik ailelerden, kent alanlarından ve daha düşük eğitim geçmişinden gelmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre öğretmen adaylarının bazıları, üniversite sınavı sonrası yaşadıkları psikolojik gerilimler ve hayal kırıklığıyla okudukları üniversiteyi seçmiştir. Elde edilen bulgular, gençlerin bilinçli üniversite seçiminde ailenin görüş,

tutum veya deneyimlerinin yoğun yönlendirmesiyle ilgili olabilir. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada otoriter çocuk yetiştirme stiliyle büyüyen bireylerin, bilinçli karar verme becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Esen, Çil & Çetinkaya, 2023). Bu durum bireyin, aileden gördüğü baskı ve kontrolden dolayı gelecekte alacağı kararlarında bilinçli bir tavır sergileyemeyeceği anlamına gelmektedir.

Taşra üniversiteleri: Avantajlar ve dezavantajlar

Bulgulara göre, öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin dezavantajlarını, avantajlarına göre daha fazla sıklıkta değerlendirmiştir. Buna göre, öğretmen adayları taşra üniversitelerini nitelik düşüklüğü, mezun enflasyonu ve istihdam sorunu oluşturmaları bakımından dezavantajlı değerlendirmiştir. Bu gerekçeler doğrultusunda taşra üniversitelerini gereksiz bulduklarını da belirtmişlerdir. Bulgularımız, yeni kurulan üniversitelerde öğrenci yaşam niteliğinin düşük olduğunu ve yükseköğretim mezun sayısının genç işsizliği artırdığını bulgulayan araştırmaları destekler niteliktedir (Adıgüzel, 2021; Görmüş, Bozkurt, Karaöz & Kuçinoğlu, 2023; Kiraz, 2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamı memnuniyet düzeylerini inceleyen bir araştırmaya göre, öğretmen adaylarının memnuniyetleri orta düzeydedir (Özdemir, Kılınç, Öğdem & Er, 2013). Bu bulgu, öğrencilerin fakülte yaşamıyla ilgili beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ya da memnuniyetlerinin iyi düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, fakülte sosyal yaşamıyla ilgili memnuniyetsizliği, sosyal yoksunlukla bağlantılı olabilir. Konya, Kayseri ve Niğde illerinde yaşayan kadınlarla gerçekleştirilen bir araştırmaya göre; geleneksel ekonomik ölçütlerin ötesinde, ataerkil yapılar ve toplumsal cinsiyet normları, kadınların hem kamusal hem de özel alanlara katılımını sınırlandıran köklü bariyerler oluşturmaktadır (Güdek-Gölçek, 2025). Bu bölgelerde yaşayan kadınların, sosyalleşme açısından hareketliliği ve eylemliliği toplumsal cinsiyet normları sebebiyle kısıtlıdır.

Toplumsal cinsiyet ekseninde taşra üniversiteleri:

Öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin ataerkil yapıyı dönüştürme misyonu taşıdığını ve kız öğrenciler için fırsat eşitliğini geliştiren bir işlevi olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yer alan araştırmalar (Kaya-Kaşıkçı, 2023; Polat, 2017; Yılmaz, 2014), yükseköğretimdeki genişleme politikasının, bazı bölgelerdeki düşük eğitimli hanelerin kızları için eşitliği artırdığını bulgulanmıştır. Türkiye’nin yoksul bölgelerinde yaşayan ve daha muhafazakâr olan ailelerin kızlarını uzak şehirlere göndermek istemedikleri varsayıldığında, yeni açılan üniversitelerin yerel halk için teşvik edici bir işlevi olduğu belirtilmektedir. Tekerek de (2023) taşra üniversitelerinin bu bölgelerde yaşayan yoksul ve özellikle muhafazakâr geleneklerde yetişen genç kadınların üniversiteye erişimi için önemli bir fırsat olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adaylarına göre, taşra üniversiteleri, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık oluşturmakta, sosyal etkileşim ve sürdürdüğü bilimsel çalışmalar aracılığıyla ataerkil baskıyı azaltarak yerel halkın eşitlikçi dönüşümünü desteklemektedir. Türkiye’de 2008-2020 yılları arasında 81 il düzeyindeki üniver-

sitelerin çok yönlü etkilerini inceleyen bir araştırmaya göre, üniversitelerin bölgesel ekonomilerin gelişmesi ve büyümesi ile sosyal eşitsizliklerin giderilmesinde hayati roller oynayabileceği belirtilmektedir (Demirdag & Nirwansyah, 2025). Elde ettiğimiz bulgular, yükseköğretimin toplumsal yapıyı dönüştürmedeki rolünü inceleyen araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sporn ve Godonoga (2024) üniversitelerin toplumdaki dönüşümlerden etkilenmekle birlikte, toplum üzerinde olumlu bir etki yaratma konumunda olduklarını belirtirler. Buna göre üniversiteler, toplumsal değişimin hem nesneleri hem de öznelidir. Diğer bir deyişle, üniversiteleri, toplumsal değişim ajanı olarak görmek mümkündür (Meikle, 2023; Sporn & Godonoga, 2024). Türkiye’de işsiz üniversite mezunlarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumlarını inceleyen bir araştırmaya göre üniversite mezunu işsizlerin üniversite mezunu olmayan işsizlere kıyasla daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet tutumlarına sahip olduğu bulgulanmıştır (Gök vd., 2019). Dolayısıyla, taşra üniversitelerinin ataerkil yapıyı dönüştürmesiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin doğruluk payı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin istihdam olanaklarını iyileştirdiğini ve bu sayede kadınların bağımsızlaşmasında önemli bir işlev ortaya koyduğunu düşünmektedir. Alanyazındaki araştırmalar, yükseköğretimin artan olanaklarının kadın istihdamına önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Cin ve diğ., 2021; Dayıoğlu ve Kırdar, 2010; Tansel, 1994). Yükseköğretimdeki genişlemenin, işgücünde cinsiyet eşitliğini nasıl etkilediğini inceleyen bir araştırmaya göre, kadınların yükseköğretime daha fazla erişimiyle birlikte, yükseköğrenim gören kadınlar daha yüksek oranda işgücüne katılmıştır (Cin, Gümüş, Weiss, 2021). Diğer bir ifadeyle, Türkiye’de, yükseköğretimin genişlemesi, yeni nesil gençler için daha eşit bir işgücü piyasası fırsatı anlamına gelmektedir.

Taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında değerlendiren öğretmen adayları, üniversite içi iktidar ilişkilerinin farklı boyutlarına değinmiştir. Buna göre, bazı öğretmen adayları, taşra üniversitelerini akademik atmosfer ve kurumsal kültür açısından yetersiz, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yerleşmesinde ise pasif olduğu yönünde değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri, taşranın sadece mekânla ilişkili olmadığını (Gürbilek, 2021; Meşe, 2019), üniversitelerin özerk konumlarına rağmen toplumsal yaşamın öteki alanlarıyla geçişli ilişkilerle sahip kurumlar olduğunu belirten araştırmalarla (Şengül, 2014) tutarlık göstermektedir. Yükseköğretim kurumları, sahip oldukları yapı, kültür, ve prosedürlerle büyük ölçüde erkek egemen yapılara sahip kurumlardır (O’Connor, 2020). Taşra koşullarında üniversiteleri bir iktidar alanı olarak irdeleyen Şengül’e (2014) göre, taşra kentlerinde merkezi ve yerel iktidar odaklarının baskıları üniversite içine sızmaktadır. Bu durum akademi-deki iktidar ilişkilerini daha karmaşık hâle getirmektedir. Taşra üniversiteleri, maruz kaldıkları baskılar karşısında köklü büyük kent üniversiteleri ile aynı dirençle sahip değildir. Taşra üniversitelerinin hem merkezi hem de yerel etkiler altında şekillenmiş olması, akademik kurumsal kültürün zayıflamasına, kurumsal geleneklerin oluşmasına engel olmaktadır (Şengül, 2014).

Öğretmen adayları, taşra toplumuna hâkim ataerkil kültür ve iktidar ilişkilerini de vurgulamıştır. Bulgulara göre ataerkil baskı-

lar kadın öğrencilerin istemediği meslekleri okumalarına sebep olmaktadır. Bunun sebebi, cinsiyete dayalı bireylere yüklenen edilgen rollerin, kadınları büyük ölçüde sınırlandırmasıdır (Correll, 2001). Cinsiyete dayalı ayrımcı tutumlar, özellikle kadınlar için iş fırsatlarını kısıtlamakta ve her iki cinsiyet için de meslek seçimi sırasında görünüşte gönüllü bir tutumla, geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu mesleklere yönelmelerine sebep olmaktadır. Literatürde, kadınların akademideki kariyerlerinin, ataerkil kültür tarafından şekillendiğini doğrulayan araştırmalar, bulgularımızı desteklemektedir. Gündelik ve mesleki yaşamdaki ataerkil yapı, iş-yaşam dengesinde zorluklara yol açmakla birlikte, akademik çalışma ortamında erkek ve kadın rolleri arasındaki ayrımı keskinleştirerek onlara şekil vermektedir (Ashraf&Jepsen, 2024; Galizzi ve diğ. , 2024). Kültürel, sosyal ve ekonomik faktörler, karmaşık bir etkileşim içerisine girerek, kız öğrencilerin yükseköğretimden dışlanmasına neden olabilmektedir (Ingole&Mandal, 2025).

Bulgularımıza göre, kimi zaman yakın ve masrafsız olduğu için yakın şehirleri tercih etmek zorunda kalan kız öğrenciler, kimi zaman da aile baskısından kurtulmak amacıyla üniversite tercinde istemedikleri bölümleri yazmak zorunda kalmaktadır. Literatürde lisans öğrencilerinin cinsiyetlendirilmiş deneyimlerine odaklanan araştırmalar, sosyo-ekonomik düzey ve toplumsal cinsiyet yapılarının kesişimselliğini vurgulamaktadır. Kesişimsellik; cinsellik, yaş, milliyet ve din gibi birbirinden farklı kimliklerin karmaşık şekillerde iç içe geçtiği ve eşitsizlik deneyimlerinin tekil değil kesişen deneyimler olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamak için kullanılan bir kavramdır (Ferree, 2008). Bu bağlamda yoksul kadınların yükseköğretime erişimde derin bir eşitsizlik deneyimlediği belirtilmektedir (Fernandez ve diğ. ,2024; Morley&Lugg, 2009). Diğer bir ifadeyle, yükseköğretime erişimde düşük sosyoekonomik statü ve cinsiyet kimlikleri kesişmekte ve yoksul kadınlar yükseköğretimde daha dezavantajlı bir konumda yer almaktadır.

Bulgularımız, taşra toplumunda dayatılan gelenek ve kalıplaşmış rollerin kadın olmayı ve aile yanında okumayı zorlaştırdığını; kadın öğrencilerin taciz, cinayet ve aşağılanma deneyimleri olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalara göre, Türkiye ataerkilliğin güçlü olduğu bir toplumdur (Cinar ve Kose, 2018; Engin & Pals, 2018; Özdemir-Sarıgil & Sarıgil, 2021). Özellikle ataerkil normların neoliberal politikalarla birleşerek kadınlar üzerinde oluşturduğu baskı ve zorluklar kadınların özgürleşmesi ve güçlenmesindeki engeller olarak kabul ediliyor (Cinar ve Kose, 2018). Kadın öğrencilerin taciz, cinayet ve aşağılanma deneyimlerinin bu bağlamda okunması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. “Taşrada kadın olmak ne demek” üzerine ele aldığı yazısında Çur’un (2023, s.131) da belirtmiş olduğu gibi “Taşra kadınlarını yemekte. Kurallarına karşı çıkanların içinde en çok gücünün yettiklerini yani... Baştan beri kurban ettiklerini. Kadınları.”

Toplumsal cinsiyet ekseninde taşra üniversitesi deneyimleri

Öğretmen adayları, öğrencisi oldukları üniversitede cinsiyet eşitliği perspektifinin olmadığını belirtmişlerdir. Taşra üniversitelerindeki cinsiyetçiliğin kadın öğrenciler kadar kadın akademisyenleri de etkilediğini, akademide süregelen cinsiyete

te dayalı liyakatsizlik ile ilgili gözlemlerini dile getirmişlerdir. Üniversitelerin cinsiyetçi bir kurum kültürü olduğu bulgusu, alanyazındaki araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Halifeoğlu, 2020; Tuncer, 2019; UNDP Turkey - CEID (Association for Monitoring Gender Equality, 2022; Yerlikaya Yaran, 2024). Clavero ve Galligan (2021), yükseköğretim kurumlarının sembolik güce dayanarak güçlü bir hiyerarşi kurduğunu ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin farklı formlarda deneyimlendiği mekânlar olduğunu belirtmektedir. Tuncer (2019), cinsiyete dayalı eşitsizliğin doğallaştırılmasında üniversitelerin en etkin işleyen yapılar olduğunu belirtir. Üniversitelerin cinsiyetlendirilmiş habitusunu farklı görünüşleriyle ele alan bir araştırmaya göre, kadın akademisyenler üniversite içerisinde toplumsal cinsiyet rollerinin baskısını deneyimlemekte ve bu cinsiyetçi deneyimler kadın akademisyenlerin akademik ilerleme hiyerarşisinde erkeklerden geride kalmalarına sebep olmaktadır (Halifeoğlu, 2020). Yerlikaya Yaran (2024), yükseköğretimde cinsiyetçiliğe yapılan eleştirilerin; yatay ve dikey ayrışma, erkek egemen dil ve pratikler, istenmeyen feminenlik, baskı, dedikodu, mobbing ve taciz ekseninde olduğunu bildirmektedir.

Bu araştırmanın toplumsal cinsiyete dayalı bulgularına göre; öğretmen adayları taşra üniversitelerinin ataerkil yapıyı dönüştürme misyonu taşıdığını ve kız öğrenciler için fırsat eşitliğini geliştiren bir işlevi olduğunu belirtmelerine rağmen, bu konudaki deneyimleri öğrencisi oldukları üniversitede cinsiyet eşitliği perspektifinin eksikliği ortaya koymuştur. Bulgularımız, yükseköğretime erişimin bazı eşitsizlikleri azaltmada iyileştirici bir etkisi olmasına rağmen eşitsizliklerin farklı formlarda devam ettiğini belirten araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Kaya-Kaşıkçı, 2023; Morley&Lugg, 2009; Okere, 2017). Güçlü bir sosyal adalet yapısı oluşturulmasında yükseköğretime erişim, öncelikli bir adımdır ancak yeterli değildir (McCowan, 2015). Kaya- Kaşıkçı (2023), yükseköğretimin erişimi kolaylaştıran genişleme politikasının, ilk bakışta eşitlikçi gibi görünse de özünde bu durumun bir yanılsama olduğunu, eşitsizliklerin farklı biçimlerde yeniden üretildiğini belirtmektedir. Yükseköğretime erişim, eşitliğin sağlanmasında önemli bir sorun olmakla birlikte eşitliğin tek boyutu değildir (McCowan, 2015). Öğrencilerin eğitim süreçlerinde ne öğrendikleri, kurumlarını nasıl deneyimledikleri ve yükseköğrenim sonucunda kazandıkları nitelikleri mezuniyet sonrasında anlamlı fırsatlara dönüştürüp dönüştüremeyeceklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Morley&Lugg, 2009).

Öğretmen adayları Türk toplum yapısında cinsiyete dayalı baskı mekanizmaları olduğunu vurgulayarak, taşrada okuyan öğrencilerin cinsiyete dayalı rollere hapsedildiğini ve ayrımcılıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bulgularımız, uluslararası literatürde yer alan araştırma bulgularını doğrulamaktadır (Allison ve diğ. , 2021; Führer ve diğ. 2024). Üniversite öğrencilerinin ayrımcılık deneyimlerini kesitsel bir çevrimiçi anketle değerlendikleri araştırmalarında Führer ve diğ. (2024), toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın en yaygın ayırım türü olduğunu ve üniversitede çalışan kadın öğretim elemanlarının, ayrımcılığa uğradığını en sık bildiren grup olduğunu belirtir (Führer ve diğ. 2024).

Bulgularımıza göre, öğretmen adayları ataerkil bakış açısının Doğu ve Güneydoğudaki şehirlerde daha yaygın olduğunu düşünmektedir. Alanyazında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki sorunları inceleyen araştırma bulguları, öğretmen adaylarının görüşlerini doğrulamaktadır (Cinar&Kose, 2018; Çağlayan, 2020; Özdemir-Sarıgil & Sarıgil, 2021). Ataerkil tutum ve yönelimleri inceleyen Özdemir-Sarıgil ve Sarıgil (2021), Kürt etnik kimliğinin, sağ ideolojik yönelimlerin ve düşük sosyo-ekonomik statünün ataerkil eğilimleri güçlendirdiğini bulgulamıştır. İlk ve ortaöğrenimlerini bu bölgelerde tamamlamış olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen başka bir araştırmanın bulgularına göre (Özdemir&Türkmen, 2022), bu bölgelerde eğitimdeki en önemli sorunların başta ulaşım, barınma ve ailenin ekonomik sorunları olmak üzere dil, toplumsal cinsiyet ve ebeveynlerin bilinçsizliği gibi sosyo-kültürel sorunlar olduğu belirtilmektedir. Başka bir araştırmanın bulguları, Türkiye'deki öğretmen adaylarının online katıldıkları tartışmalarda Doğu/Batı ikililiğini yeniden ürettiklerini bulgulamıştır. Öğretmen adayları, doğulu kadınları ev içi rollerde ve az eğitilmiş; Batılı kadınları ise eğitilmiş ve çalışan şeklinde ele alıp değerlendirmiştir (Keleş ve diğ., 2024).

Araştırma bulgularımıza göre öğretmen adayları, öğrencisi oldukları üniversitede birbirleriyle etkileşim kurma imkânı sağlayabilecek sosyal yaşam alanlarından yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin yerel halk tarafından tercih edildiğini belirterek, taşranın sınırlı kentsel olanakları olduğunu belirtmiştir. Bulgularımıza paralel olarak Kiraz'ın (2015) Tokat ilinde gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları öğrencilerin, öğrenim gördükleri kentin olanaksızlığından yakındığını göstermektedir. Kiraz'ın (2015) araştırma bulgularına göre öğrenciler, kentin küçük olması, sosyal aktivitelerin ve gezilecek yerlerin olmaması, vakit geçirilecek yerlerin sınırlı olması gibi olanaksızlıklar yaşamaktadır. Yıldız'a (2022) göre taşra üniversitelerinde okuyan öğrenciler, şehir ve üniversiteyi eğlence ve boş zaman aktiviteleri açısından yetersiz görmektedirler. Daha çok sosyalleşebilecekleri imkânlara ihtiyaç duyan öğrenciler, maliyeti daha düşük olan faaliyetlere yönelmektedirler (Yıldız, 2022).

Taşra kentlerinin sınırlı kentsel olanakları, öğrenciler arasındaki etkileşimi sınırlamanın yanı sıra öğrenciler ve yerel halk arasında sağlıklı ve sürekli bir etkileşimin kurulmasını da zorlaştırmaktadır. Bulgularımız, yerel halk ile üniversite öğrencileri arasında sosyal bir baskının varlığını ve saygı yoksunluğu olduğunu göstermektedir. Benzer bulgulara alanyazındaki araştırmalarda da rastlanmıştır. Üniversitelerin kuruldukları kentlerde yarattığı toplumsal değişimleri *kentlerin öğrencileşmesi* kavramı bağlamında ele alan araştırmasında Yılmaz (2011), yerel halk ve öğrenci karşılaşmalarının düşmanlık, sempati ve kayıtsızlık gerilimleri içerdiğini belirtmektedir. Yerel halk ve üniversite öğrencileri arasında böylesine çatışmalı bir ilişki ağı, taşra kentinin toplumsal yaşamının şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Yılmaz, 2011).

Öğretmen adaylarının taşra kültürüyle cinsiyetçilik deneyimleri, ataerkil kültürün dayattığı mecburiyetleri ve baskıları yansıtmaktadır. Taşra toplumsal yaşamındaki ataerkil baskı mekanizmaları, siyasi muhafazakârlaşmayla bağlantılı olabilir. Bora'ya

göre (2023, s.52) "taşra, muhafazakâr ideolojinin yurdudur. Sadece desteğini, oylarını, kadrolarını oradan devşirdiği için değil; taşra her zaman geleneğin son kalesi, geleneğin gizli gücünün pınarı" dır. Türkiye'de ataerkil tutumlardaki değişimleri ve ülkenin dindarlık ve siyasi muhafazakârlıktan nasıl etkilendiğini inceleyen bir araştırmaya göre, bireylerin siyasi muhafazakârlık düzeyinin artması, ataerkil tutumlar sergileme olasılıklarını da artırmaktadır (Engin & Pals, 2018). Muhafazakârlaşmanın, doğrudan kadına yönelik olduğu ve kadının ataerkil toplumdaki geleneksel rolünü pekiştirdiği bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 2018). Muhafazakâr toplumsal değerlerin toplumsal yaşamı belirlediği taşra toplumunda (Meşe, 2019), ataerkil baskı mekanizmaları, kimi zaman gelenekler kimi zaman da kalıplaşmış roller aracılığıyla kadın üniversite öğrencileri üzerinde sarsıcı ve yıkıcı etkiler bırakabilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Taşra üniversitelerini toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele alan bu araştırma, öğretmen adaylarının perpektifini dikkate alan sınırlı sayıdaki araştırmalardan birisidir. Bulgular, öğretmen adaylarının, yaşadıkları ile yakınlığı, puan yeterliliğini ve ekonomik kaygıları dikkate alarak taşra üniversitesini tercih ettiğini göstermektedir. Bu noktada, taşra üniversitelerinin yerel bölgedeki halk için erişilebilirliği sağladığı ve ekonomik baskıları azaltıcı bir işlevi olduğu çıkarımında bulunabilir. Avantajlarına rağmen, taşra üniversiteleri nitelik düşüklüğü, mezun enflasyonu ve istihdam sorunu oluşturmaları bakımından gereksiz ve işlevsiz değerlendirilmiştir. Bu noktada taşra üniversitelerinin mezun enflasyonu oluşturma durumlarının gözden geçirilerek, öğretmenlik bölüm ve kontenjan planlamasının mevcut ihtiyacı giderecek biçimde yapılması tavsiye edilebilir.

Öğretmen adayları, taşra üniversitelerinin sosyal etkileşim ve bilimsel çalışmalar aracılığıyla ataerkil baskıyı azaltarak yerel halkın eşitlikçi dönüşümünü sağlama potansiyeli taşıdığını ve kız öğrenciler için fırsat eşitliğini geliştiren bir işlevi olduğunu belirtmişlerdir. Taşra üniversitelerinin istihdam olanaklarını iyileştirerek kadınların bağımsızlaşmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve toplumsal cinsiyet normlarının evrimi hakkında kanıtlar sunan Dünya Değerler Araştırması'na (World Values Survey) göre; sosyoekonomik kalkınma ile toplumun temel kültürel değerleri arasında güçlü bir bağlantı vardır (Haerpfer ve diğ., 2020). Modernleşme ve ekonomik kalkınma, toplumsal cinsiyet eşitliği, bireysel özerklik ve demokrasinin giderek daha olası hâle gelmesini sağlayarak kültürel değişimlere yol açmaktadır (Inglehart&Welzel, 2005). Bu bağlamda öncelikli olarak işgücü verimliliğini artıracak teknolojik yeniliklere, mesleki uzmanlaşmaya ve eğitim seviyesinin yükselmesine gereksinim vardır. Taşra üniversitelerinin, Türkiye'nin gereksinim duyduğu sosyoekonomik kalkınma için önemli bir rol üstlenebileceği ve aynı zamanda ataerkil toplumsal yapının dönüşmesinde etkin bir işlevi olabileceği söylenebilir. Taşra üniversitelerinin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikli olarak nitelikli ve eşitlikçi eğitim programlarına ve bu programların hayata geçirilmesine ihtiyacı vardır. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri yaratan kurumsal yapı ve süreçlerin, müdahale edilmediği takdirde bu eşitsizlikleri yeniden ürettiği ve güçlendirdiği (Meikle, 2023) unutulmamalıdır.

Araştırma bulgularımız taşra üniversitesinde öğrencilerin bir-birleriyle etkileşim kurma imkânı sağlayabilecek sosyal yaşam alanlarından yoksun olduklarını, ayrıca taşra kentinin sınırlı kentsel olanakları olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizde bölgeler arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikler dikkate alındığında, geri kalmış bölgelerin kalkınmasında üniversiteler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Üniversitelerin mezun ettiği beşeri sermayenin, az gelişmiş bölgelerde tutulması gereklidir (Demirdag&Nirwansyah, 2025). Taşra şehirlerinde, yerel yönetimlerin toplu taşıma ve yeşil alanlar gibi ulaşım ve altyapı hizmetlerinin yanı sıra, sinema, tiyatro, müze, spor tesisleri gibi imkânlar sağlamaları, öğrencilerin taşra şehrini benimsemesini ve çalışanların bölgede yaşamaya devam etmesini teşvik edebilir (Demirdag&Nirwansyah, 2025). Ayrıca, taşra şehirlerinde kadınların özerkliğini teşvik eden ve cinsiyet normlarına meydan okuyan eşitlikçi politikaların yanı sıra güvenli ve kapsayıcı kamusal alanların da oluşturulması gerekmektedir (Güdek-Gölçek, 2025).

Eğitimde, kesişimsel bir perspektifle yapılacak analizler; öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını, öğrenme çıktıları ve ihtiyaçların belirlenmesi ile ilgili etkili politika ve müdahalelere yol açma potansiyeline sahiptir (Varsik&Gorochovskij, 2023). Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmaların, toplumsal cinsiyet kimliğinin yanı sıra etnik köken ve sosyo-ekonomik kimlikleri kapsayacak şekilde kesişimsel perspektifle yapılması önerilebilir. Bu araştırma taşra üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Taşra üniversitelerinde çalışmakta olan akademisyenlerle daha geniş perspektifli nitel bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma İç Anadolu'da bulunan tek bir taşra üniversitesinde yapılmıştır. Benzer bir araştırma metropol ve taşrada yer alan farklı coğrafi bölgelerdeki üniversiteleri kapsayacak şekilde nicel araştırma yöntemleriyle incelenebilir.

Finansal Destek: Bu çalışma, herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma ile ilgili yazarların bilimsel ve tıbbi komite üyeliği ya da üyeler ile ilişkisi bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Araştırmanın yazım, kavramsallaştırma, metodoloji, veri düzenleme, araştırma ve görselleştirme gibi gerekli tüm iş ve işlemleri yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Hakemlik Süreci: Çift taraflı kör hakemlik.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (1998). Türkiye üniversitelerinde kadın öğretim üyeleri. *Yılda Kadınlar ve Erkekler, İstanbul: Türkiye İş Bankası ve Tarih Vakfı Ortak Yayını* içinde, 313-321.
- Adak, N. (2018). Yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eğitimi çalıştayının ardından. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(1), 97-100.
- Adıgüzel, M. (2021). Türkiye'de genç işsizliği etkileyen faktörler. *Econharran Harran Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(8), 100-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1698166>
- Allison B., Gabrielle, B., Sarah, G. (2021). Nevertheless, they persisted: How women experience gender-based discrimination during postgraduate surgical training. *Journal of Surgical Education*, Volume 78, Issue 1, Pages 17-34, <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.06.027>
- Arlı, A. (2016). Yükseköğretimde büyüme, farklılaşma ve reorganizasyon: İstanbul örneği (1980-2015). *Sosyoloji Konferansları*, 54, 199-243.
- Ashraf, F., Jepsen, D. (2024). Private patriarchy's impact on women's careers: through kaleidoscope career model lens. *Group & Organization Management*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10596011241227263>
- Aybek, B. (2023). Üniversitede çalışan kadın akademisyenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Dünyası Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7766137>
- Atay, Ö. (2023). Women in turkish higher education management. *South Florida Journal of Development*, 4(3), 1216-1230.
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 356-373.
- Bora, T. (2023). Taşralaşan ve taşrasını kaybeden Türkiye. Tanıl Bora (Ed.), *Taşraya Bakmak*. İletişim Yayınları.
- Buyruk, H. (2008). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: Üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(25), 645.
- Candaş, A., Buğra, A. (2010). Türkiye'de eşitsizlikler: kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu. https://spf.bogazici.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439796553_turkiyede_esitsizlikler_spf_0.pdf
- Cinar, K. & Kose, T. (2018). The determinants of women's empowerment in Turkey: A multilevel analysis. *South European Society and Politics*, vol. 23, no. 3, pp. 365-386. <https://doi.org/10.1080/13608746.2018.1511077>
- Cin, F. M., Gümüş, S., & Weiss, F. (2021). Women's empowerment in the period of the rapid expansion of higher education in Turkey: Developments and paradoxes of gender equality in the labour market. *Higher Education*, 81(1), 31- 50. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00587-2>
- Clavero, S. & Galligan, Y. (2021). Delivering gender justice in academia through gender equality plans? Normative and practical challenges. *Gender, Work and Organization*, Wiley Blackwell, vol. 28(3), pages 1115-1132.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Editörleri: M. Bütün & S. B. Demir, Siyasal Kitabevi.
- Correll, S. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.
- Çağlayan, H. (2020). *Women in the Kurdish movement: Mothers, comrades, goddesses*. (Translated by Simten Coşar), Palgrave Macmillan.
- Çakır, Ö. ve Kellevezir, İ. (2020). Yükseköğretim mezunlarında işsizlik ve nitelik uyumsuzluğu olgusu: UNI-VERİ araştırma sonuçları ışığında bir değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(Özel Sayı), 1-17.

- Çevik, A. (2015). *Higher education in Turkey in the context of gender, upward mobility and reproduction of inequalities: a comparative study of the education and engineering faculties*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University.
- Çiftçi, C., ve Özcan, A. (2014). Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları ve öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Journal of Economics, Finance & Accounting*, 1(4), 372-384.
- Çur, A. (2023). Kadınlar: Taşranın yurtsuzları, Ed. T. Bora, *Taşraya Bakmak*, 115-135, İletişim. Yayınları.
- Dayıoğlu, M. , Kırdar, M. G. (2010). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımının belirleyicileri ve eğilimleri. *Dünya Bankası Teknik Rapor*, Çalışma kağıdı numarası: 5.
- Davies, S. & Guppy, N. (1997). Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, 75(4), 1417-1438. <https://doi.org/10.2307/2580677>
- Demirdag, I. , Nirwansyah, A. W. (2025). Exploring university effect in Turkish regional development- A multifaceted statistical approach. *Cities*, Volume 159, 105730, <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.105730>
- Ekin, C. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/792>
- Engin, C. , & Pals, H. (2018). Patriarchal attitudes in Turkey 1990–2011: The influence of religion and political conservatism. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 25(3), 383-409.
- Esen, M., E. Çil & İ. Çetinkaya (2023). Üniversite tercih süreçlerini etkileyen faktörler bağlamında ebeveynlik tarzı ve bilinçli farkındalık ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, Özel Sayı 2, 36-57.
- Ferreira, F. H. & Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. *TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı*. Çalışma Raporu, 4. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>
- Ferree, M. M. (2008). Inequality, intersectionality and the politics of discourse: Framing feminist alliances. In Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (Eds.), *The Discursive Politics of Gender Equality: Stretching, Bending And Policy-Making* (pp. 86–104). Routledge.
- Fernandez, D. ,Orazzo E. , Fry E. , McMain, A. , Ryan, M.K. , Wong, C. Y. & Begeny, C. T. (2024). Gender and social class inequalities in higher education: Intersectional reflections on a workshop experience. *Frontiers in Psychology*. 14:1235065. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235065>
- Führer, A. , Wagner, K. , Reinhardt, Z. , Wienke, A. (2024). Under the radar: A survey of students’ experiences of discrimination in the german university context. *Education Sciences*. 14(6), 602. <https://doi.org/10.3390/educsci14060602>
- Galizzi, G. , McBride, K. , Siboni, B. (2024). Patriarchy persists: Experiences of barriers to women’s career progression in Italian accounting academia. *Critical Perspectives on Accounting*, Volume 99, Article 102625, <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2023.102625>
- Görmüş, A. , Bozkurt, B. , Karaöz E. & Kuçunoğlu, D. (2023). Üniversiteden yeni mezunların işsizlik deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 19(2). 298-315.
- Güdek-Gölçek, Ş. (2025). Beyond economic measures: Exploring social deprivation among women in Türkiye. *Women’s Studies International Forum*, Volume 109, 103053, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2025.103053>
- Gür, B. S. , & Bozgöz, M. G. (2022). Kadın öğrencilerin doktora terk etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü. *Bogazici University Journal of Education*, 39-1(2), 23-48. <https://doi.org/10.52597/buje.1059905>
- Güran, Ü. S. (2021). *Women teachers’ perceptions and experiences on gender roles in public and private spheres*. (Unpublished master’s thesis). Middle East Technical University.
- Gürbilek, N. (2021). *Yer değiştiren gölge*. İstanbul: Metis.
- Gök, E., Aydın, B., & Weidman, J. C. (2019). The impact of higher education on unemployed Turkish people’s attitudes toward gender: A multilevel analysis. *International Journal of Educational Development*, 66, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.10.004>
- Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E. & Puranen, B. (2020). World Values Survey: Round Seven-Country-Pooled Datafile Version 5.0, JD Systems Institute & WVSA Secretariat, Madrid, Spain & Vienna, Austria. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp>
- Halifeoğlu, M. (2020). Akademik hayatı ve toplumsal cinsiyeti: Kadın akademisyenler. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 167-181.
- Inglehart, R. & Welzel C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge University Press.
- Ingole, M. R. & Mandal, H. K. (2025). Higher education among Warli tribe girls of Maharashtra: Perceptions and barriers. *International Journal of Educational Development*, Volume 112, 103175, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103175>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2018). Türkiye’de kadın ve eğitim. H. Şimşek, F. Gökşen, B. E. Oder, & D. Yüksek (Ed.), *Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları* (s. 15-25), Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kaya- Kaşıkçı, S. (2023). *Building socially just higher education institutions in stratified systems: obstacles in access and institutional actions for mitigating inequalities*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University.
- Keleş, U., Yazan, B., Üzümlü, B. & Akayoğlu, S. (2024). Teacher candidates’ dichotomous construction of educational and gender inequalities in Türkiye during a telecollaboration project. *Teaching and Teacher Education*, Volume 142, 104529, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104529>
- Kılınç, A. Ç. , Çepni, O. , Kılcan, B. , Palaz, T. (2017). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 282-293.
- Kiraz, Z. (2015). Üniversite öğrencilerinin sorunları: Tokat örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 9, s. 521-534. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=496>
- Kuştarıcı, A. (2010). *Ailenin sosyoekonomik yapısının öğrencilerin fakülte veya yüksekokul tercihleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Küçükcan, T. & Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.

- Kyui, N. (2013) Expansion of higher education, employment and wages: Evidence from the Russian transition, *Bank of Canada Working Paper*, No. 2013-45, Bank of Canada, Ottawa, <https://doi.org/10.34989/swp-2013-45>
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı- etkileşimli bir yaklaşım*. Çev. M. Çevikbaş, Nobel.
- McCowan, T. (2015). Three dimensions of equity of access to higher education. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- Meikle, P. (2023). Social Justice as a dimension of university social responsibility. In Robles-Bykbaev, Y. (Eds.), *Social Inequality - Structure and Social Processes*, doi: 10.5772/intechopen.109792
- Meşe, İ. (2019). Bir mekân olarak 'taşra üniversitesi' ve sosyolojinin taşrası: Eleştirel bir deneyim analizi. *Moment Dergi*, 6(1), 209-226. <https://doi.org/10.17572/mj2019.1.209226>
- Morley, L. & R. Lugg. (2009). Mapping meritocracy: Intersecting gender, poverty and higher educational opportunity structures. *Higher Education Policy*, 22 (1): 37-60.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). 2023-2024 Eğitim Öğretim İstatistikleri Açıklandı, <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- Mutluer, Ö. (2018). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male dominated higher education organisations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1737903>
- Odabaş, M., Yakar, L., & Gündeğer, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 189-201.
- Okere, B. C. (2017). An exploration of gender mainstreaming in institutions of higher learning: The case of a rural university in Limpopo province, South Africa. (Unpublished doctoral dissertation). University of Venda.
- Özcan, B. ve İnanç, H. (2015). Gender, family and academic careers in Turkey. *Advances in Life Course Research*, 29(1), 52.
- Özdemir, F. & Türkmen, İ. S. (2022). Opinions of prospective teachers raised in eastern and southeastern anatolia regions on regional educational problems. *Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 140-159.
- Özdemir-Sarıgil, B. & Sarıgil, Z. (2021): Who is patriarchal? The correlates of patriarchy in Turkey. *South European Society and Politics*, <https://doi.org/10.1080/13608746.2021.1924986>
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Ögdem, Z. & Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 228-235.
- Özen, B. (2021). İşgücü piyasasında cinsiyet temelinde histeri etkisinin analizi: Kırılmalı birim kök analiz. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Özmen, Z. M., & Güç, A. F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Patton, M. Q. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün, S. Beşir Demir), Pegem Akademi.
- Polat, S. (2017). The expansion of higher education in Turkey: Access, equality and regional returns to education, *Structural Change and Economic Dynamics*, Volume 43, pages 1-14, <https://doi.org/10.1016/j.strueco.2017.06.001>
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring The Breadth Of Human Experience*, (pp. 41-60). Plenum Press.
- Rosa, R. & Clavero, S. (2022) Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31:1, 1-7, <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Saygın, P. O. (2012). *On gender differences in higher education in Turkey*. (Unpublished doctoral dissertation). IMT Institute for Advanced Studies
- Sağlam, G., Tan, M. G., Çebi, P. D., Çağlayan, H., Gümüsoğlu, N. K., Poyraz, B., Öztan, E., Özdemir, İ., Tekcan M., Adak, N. & Kahraman, S. Ö. (2018). Gendered patterns of higher education in Turkey: Advances and challenges. *Women's Studies International Forum*, Vol. 66, s. 33-47: Pergamon.
- Schendel, R. , & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72, 407-411. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0028-6>
- Sezgin, F.H. & Haykır Hobikoğlu, E. (2022). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında istihdamda cinsiyet açığının istatistiksel analizi. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 69-93.
- Sporn, B. & Godonoga, A. (2024). Higher education institutions as change agents in society: Perspectives on adaptation and impact. *European Journal of Higher Education*, 14:sup1, 1-9, DOI: 10.1080/21568235.2024.2412764
- Şengül, M. (2014). Türkiye'de üniversite ile iktidar ilişkileri ve taşra halleri. *Toplum ve Demokrasi*, Yıl 8, Sayı 17-18, Ocak-Aralık, s. 79-104.
- Tansel, A. (1994). Türkiye'de kadın ve erkekler için ücretli istihdam, kazançlar ve okullaşmanın getirileri. *Econ. Educ. Rev.* 13 (4), 305-320.
- Tekerek, T. (2023). *Taşra üniversiteleri: AK Parti'nin arka kampüsü*. İletişim Yayınları.
- Torun, İ. , Öztürk, S. (2013). Yükseköğrenimin etkinleştirilmesi ve taşra üniversitelerinin önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 197-208.
- Tuncer, S. (2019). Cinsiyetlendirilmiş bir kurum olarak akademi: Türkiye'de akademinin cinsiyet kültürüne bakmak. *Kültür ve İletişim*, 22(2)(44), 173-208. <https://doi.org/10.18691/kulturveiletisim.629082>
- Ucal, M. , O'Neil, M. L. & Toktas, S. (2015). Gender and the wage gap in Turkish academia. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 17:4, 447-464, <https://doi.org/10.1080/19448953.2015.1063309>
- UNDP Turkey – CEID, (2022). Turkey's Gender Equality Performance from 2000 to 2019: A Rights-Based Analysis via UNDP Human Development and Gender Development Indices, Prepared by. Burça Kızılırmak, Emel Memiş ve Gülay Toksöz: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/UNDP-TR-TURKEY-GENDER-EQUALITY-PERFORMANCE-EN.pdf>
- Uz, S. ve Akca, Ü. (2021). Toplumsal kökenin eğitim eşitsizliği üzerindeki etkisi. *Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1): 60-78.

- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods phenomenological research and writing* (1st ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities. *OECD Working Paper 302*. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2023\)17/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2023)17/en/pdf)
- Yalçıntaş, A. , & Akkaya, B. (2019). Türkiye'de akademik enflasyon: "Her ile bir üniversite politikası" sonrasında Türk yükseköğretim sistemi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 74(3), 789-810. <https://doi.org/10.33630/ausbf.551330>
- Yerlikaya Yaran, B. (2024). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin akademideki izdüşümleri: Artvin örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19(2), 559 – 593. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.1382181>
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. (2022). *Taşrada gençlik ve eğlence: Üniversite öğrencilerinin eğlence anlayışları üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2014). *The effects of the university reform in Turkey on narrowing gender gap in higher education*. (Unpublished masters thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University.
- Yılmaz, C. (2011). Anadolu kentlerinin öğrencileşmesi: Başka bir kentleşme deneyimi. *Sosyoloji Dergisi*, (25), 1-17.
- YÖK (2023a). Üniversite İzleme Ve Değerlendirme Genel Raporu, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/2023-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf>
- YÖK (2023b). Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221.