

Toplum ve Sosyal Hizmet

ISSN: 2147-3374 / E-ISSN: 2602-280X

Karma Araştırma Makalesi / Mixed Method Article

Yükseköğretimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitiminin Sınırları: Karma Yöntemle Bir Tutum Analizi

The Limits of Gender Equality Education in Higher Education: A Mixed Method Attitude Analysis

Havva KAFES¹, Doğa DOĞAN², Ecem Güneş GÜMÜŞER³, Neşe ŞAHİN TAŞĞIN⁴, Reyhan ATASÜ TOPÇUOĞLU⁵

ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını incelemeyi ve elde edilen bulguları, Maltepe Üniversitesinde geçmişte ya da halen görev yapan, toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşleriyle derinleştirmeyi amaçlayan bir karma yöntem çalışmasıdır. Çalışma duruş noktası (standpoint) teorisini kuramsal çerçeve olarak benimsemektedir. Araştırma kapsamında, Maltepe Üniversitesinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 401 öğrenciye Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği uygulanmış; ayrıca bu alanda çalışan beş akademisyenle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ardışık açıklayıcı desen ile tasarlanan araştırmada elde edilen nicel bulgular, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha geleneksel tutumlar sergilediğini ve bu farkın yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Üniversite eğitiminin ilk yıllarında tutumların daha geleneksel bir çerçevede şekillendiği gözlenmiştir; ancak toplumsal cinsiyet dersi alma durumu ile tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Nitel bulgular, toplumsal cinsiyet derslerinin içeriğinin eleştirel ve diyalogik yaklaşımdan yoksun olmasının, öğrencilerin başlangıç dönemlerindeki geleneksel cinsiyet algılarını yeniden üreten bir mekanizma olarak işlev görebildiğini ifade etmektedir. Literatürde de belirtildiği üzere, toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca sayısal temsiliyetle değil, içerik ve pedagojik uygulamalarla birlikte değerlendirilmelidir. Araştırma, üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının yalnızca kurumsal belgelerle sınırlı kalmaması, aynı zamanda eleştirel pedagojik yaklaşımlar ve bütüncül dönüşüm stratejileriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Roller, Feminist Teori, Karma Yöntem Araştırması, Yükseköğretim, Cinsiyet Eşitliği.

ABSTRACT

This study is a mixed-methods research aiming to examine university students' attitudes toward traditional gender roles and to deepen the findings by incorporating the views of academics who have previously worked or are currently working in the field of gender equality at Maltepe University. The study adopts standpoint theory as its theoretical framework. Within the scope of the research, the Gender Roles Attitude Scale was administered to 401 associate and undergraduate students studying at Maltepe University, and semi-structured in-depth interviews were conducted with five academics working in this field. Employing an explanatory sequential design, the study's quantitative findings reveal that male students display more traditional attitudes than female students,

¹ Arş. Gör., Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, havvakafes@maltepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7408-1072

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Maltepe Üniversitesi, Disiplinlerarası İnsan Hakları Anabilim Dalı, İnsan Hakları Yüksek Lisans Programı, dogadogan@gmail.com
ORCID: 0009-0007-3488-9791

³ Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ecem.gumuser@iuc.edu.tr
ORCID: 0009-0001-6800-752X

⁴ Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, nesetasgin@maltepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3116-8805

⁵ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ratasu@hacettepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9635-7578

Başvuru: 08.11.2025

Kabul: 16.03.2026

Atıf: Kafes, H., Doğan, D., Gümüşer, E. G., Şahin Taşgın, N. & Atasü Topçuoğlu, R. (2026). Yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin sınırları: Karma yöntemle bir tutum analizi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 37(3), 765-788 DOI: 10.33417/tsh.1820241

and that this difference has a large effect size. Attitudes were observed to be shaped within a more traditional framework during the early years of university education; however, no statistically significant relationship was found between taking a gender studies course and students' attitudes qualitative findings indicate that the lack of critical and dialogical approaches in the content of gender courses may function as a mechanism that reproduces students' initially traditional gender perceptions. As also noted in the literature, gender equality should be evaluated not only in terms of numerical representation but also in relation to curricular content and pedagogical practices. The study demonstrates that gender equality policies in universities should not remain limited to institutional documents but should also be supported by critical pedagogical approaches and holistic transformation strategies.

Keywords: *Traditional Gender Roles, Feminist Theory, Mixed Method Research, Higher Education, Gender Equality.*

GİRİŞ

Üniversiteler, toplumları hem bilimsel üretim yoluyla hem de kültürel ve düşünsel dönüşüm süreçleri aracılığıyla ileriye taşıyan kurumlardır. Ortega y Gasset'e (1997: 80–81) göre, üniversitenin temel görevi kişilere mesleki bilgi kazandırmanın ötesinde onları çağlarının düşünsel seviyesine uygun biçimde donatarak toplumun yönünü belirleyecek bir bilinç geliştirmektir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları, eşitlik ilkesi ve insan haklarının temel bir boyutunu oluşturan toplumsal cinsiyet eşitliğinin hem akademide hem de toplumda yaygınlaştırılmasında önemli bir misyona sahiptir. Bu gelişim sürecinin dönüm noktalarından biri, Türkiye'nin imzacısı olduğu 1995 tarihli Dördüncü Dünya Kadın Konferansı'nda kabul edilen Pekin Deklarasyonu'dur. 2015'te YÖK'ün "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum Belgesi"ni üniversitelere göndermesi, yükseköğretimde toplumsal cinsiyet politikalarının kurumsallaşmasında önemli bir adım olmuştur (Özcan Elçi, 2025). Bu yönelim, Avrupa Birliği adaylık sürecinin beraberinde getirdiği yapısal uyum beklentileriyle yakından ilişkilidir. Özellikle 2002/73/EC sayılı Avrupa Birliği Direktifi, toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini aday ülkeler için bağlayıcı hale getirerek Türkiye'nin yükseköğretim alanında bu doğrultuda kurumsal uyum süreçlerini başlatmasına zemin hazırlamıştır (Werner, 2010). 2022 itibarıyla Avrupa Birliği araştırma ve inovasyon fonlarına başvuracak üniversitelerin Toplumsal Cinsiyet Eylem Planı (GEP) hazırlamasının zorunlu tutulmasıyla bu yönelim devam etmektedir (O'Neil, 2023). O'Neil (2023) bu zorunluluğun Türkiye'deki üniversitelerde bir teşvik mekanizması olarak işlev gördüğünü belirtmekte ve yaptığı çalışmada birçok kurumun GEP hazırladığını, ancak çoğunun yalnızca biçimsel uyum sağlamakla yetindiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, Maltepe Üniversitesi'nin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eylem Planı (MAU-CEP) da Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Avrupa Birliği tarafından tanımlanan yapısal dönüşüm kriterlerine uyum sağlama çabalarının somut örneğini teşkil etmektedir. MAU-CEP, yalnızca sembolik düzeyde bir belge olmaktan öteye geçerek; akademik kadroda toplumsal cinsiyet dengesi, cinsel tacizle mücadele mekanizmalarının oluşturulması, toplumsal cinsiyet odaklı eğitim içeriklerinin yaygınlaştırılması ve kurumsal karar alma süreçlerinde eşit temsil gibi çok boyutlu hedefler içermektedir (Maltepe Üniversitesi, 2024). Planın bu yönleri, O'Neil'in (2023) vurguladığı biçimde yalnızca biçimsel uygunluktan öte, kurumsal kültürü dönüştürme kapasitesini hedefleyen yapısal bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu araştırma, söz konusu plan kapsamında yürütülen toplumsal cinsiyet eşitliği derslerinin öğrencilerin algıları üzerindeki etkisini ve bu süreçte rol oynayan faktörleri karma yöntem deseniyle incelemeyi amaçlamaktadır.

Üniversiteler, yalnızca bilimsel bilgi üretim mekanizmaları değil; aynı zamanda öğrencilerin temsili demokrasi, yurttaşlık ve katılım gibi değerlere ilişkin bilgi ve kimlik inşa ettikleri topluluklar olarak kamusal bir işlev görmektedir (Yang & Kinchin, 2022). Bu rol, üniversiteleri toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında önemli kurumsal aktörler haline getirmektedir. Ancak üniversitelerin bu rolü etkili biçimde sürdürebilmesi, yalnızca bilgi üretimiyle sınırlı kalmayan; üyelik, tanınma ve aidiyet gibi unsurları içeren akademik yurttaşlık pratiklerine bağlıdır (Sümer, O'Connor & Le Feuvre, 2020). Bu bağlamda akademik yurttaşlık kavramı, bireylerin üniversite topluluğu içindeki katılım biçimlerini, kurumsal aidiyet deneyimlerini ve tanınma süreçlerini analiz etmeyi mümkün kılan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Sümer, O'Connor & Le Feuvre, 2020). Ancak akademik yurttaşlığın bu bütüncül yapısı, neoliberal yönetim anlayışı ve bireyci rekabet koşullarının egemen olduğu yükseköğretim ortamlarında tehdit altındadır. Bu nedenle, üniversitelerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki sorumluluğu kurumsal ölçekte ve sürdürülebilir biçimde üstlenilmesi, büyük ölçüde içinde yer aldıkları sosyokültürel ve ekonomik bağlamlar tarafından şekillenmektedir. Bu durum, üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda yürütülen çalışmaların bireysel çabalarla ve/veya seçmeli dersler aracılığıyla sınırlı kalmasına yol açabilmekte ve dolayısıyla üniversitelerde bütüncül politikaların yerleşmesini sınırlayabilmektedir (Burkinshaw & White, 2017). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarına yönelik tutumlarının incelenmesi, hem akademik bilgi üretimine katkı sunmakta hem de toplumsal cinsiyet eşitliği temelli eğitim politikalarının geliştirilmesinde, müfredat içeriklerinin yapılandırılmasında ve bu programları uygulayan akademisyenlerin farkındalıklarının artırılmasında da işlevsel bir araç niteliği taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama hedefi, ancak toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklere karşı sosyopolitik dönüşümü içeren bir çerçevede uygulanabilir olmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin

tutumları değerlendirilirken yalnızca bireysel özellikler değil, içinde bulundukları toplumsal bağlamın normatif çerçevesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan çalışmalar, yalnızca akademik programlarla sınırlı kalmamalı; üniversite içindeki kültürel yapılar, sosyal ilişkiler ve gündelik yaşam pratikleri üzerinden de dönüştürücü bir etki yaratmalıdır. Özellikle üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair tutumları, gündelik yaşamda karşılaştıkları cinsiyete dayalı ayrımcılıklar aracılığıyla da şekillenmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet farkındalığının deneyimsel ve ilişkisel düzeyde de üretildiğini göstermektedir (Lüküslü, 2023). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin cinsiyete dayalı ayrımcılıklara karşı geliştirdikleri farkındalık ve stratejiler hem eğitim politikalarını hem de toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerinin gerçekçiliğini etkileyen unsurlar olarak ele alınmalıdır. Bu farkındalığın desteklenebilmesi, yalnızca öğrencilerin bireysel çabalarıyla değil; üniversitelerin eleştirel yetişkin eğitimi verme ve kurumsal sorumluluklarıyla birlikte düşünülmelidir.

Kurumsal belgelerin ötesinde ise, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair bilinçlenmelerini, eşitsizliği yeniden üreten kurumsal yapıların dönüşümünde aktif rol alma becerilerinin güçlenmesini hedefleyen pedagojik süreçler de dönüşümün parçasıdır. Nitekim, Özcan, Karataş ve Seviğ'in (2017) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen 12 haftalık toplumsal cinsiyet eğitimi programının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yarattığı görülmüştür. Eğitim öncesinde daha geleneksel tutumlara sahip olan öğrencilerin, eğitim sonrasında eşitlikçi yaklaşımları benimsediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversitelerde uygulanacak kapsamlı ve yapılandırılmış toplumsal cinsiyet eğitimlerinin, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri kabullerinde dönüşüm yaratabileceğini göstermektedir. Özellikle eğitim sürecinin interaktif, katılımcı ve deneyime dayalı olması, bu eğitimlerin amacının sağlanması açısından önem arz etmektedir (Özcan vd., 2017).

Hinton-Smith ve arkadaşları (2021), üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliği söyleminin kurumsal belgelerde yer bulmasına rağmen, bu sorumluluğun akademisyenler tarafından çoğunlukla başka aktörlere atfedildiğini ve müfredatlarda bu konuda gerçek bir sahiplenmenin eksik kaldığını belirtmektedir. Subrahmanian (2005), toplumsal cinsiyet eşitliğinin yalnızca sayısal temsiliyetle değerlendirilemeyeceğini; eğitimin içeriği, süreçleri ve çıktıları açısından da cinsiyet duyarlılığı taşınması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda eşitlik, yalnızca eğitime erişimle değil, eğitim yoluyla dönüşen toplumsal ilişkiler aracılığıyla da anlam kazanmalıdır. Khan ve Gabriel (2022), neoliberal politikaların yansıtıldığı yükseköğretim politikalarının yarattığı ikili yapıya karşılık, eleştirel pedagoji ile şekillenen sınıf içi uygulamaların öğrencilerin etik farkındalıklarını geliştirmelerine, kendi değerlerini ifade etmelerine ve grup içi dayanışmayla bilgi üretmelerine olanak sunduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, Pikhart, Al-Obaydi ve Tawafak (2022) da eleştirel pedagojinin yükseköğretimde dijital dil eğitimi bağlamında uygulanabilirliğini ortaya koyarak, özellikle yetişkin öğrencilerin katılımını önceleyen pedagojik yaklaşımların, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp öğrenme süreçlerine daha etkin, sorgulayıcı ve anlam kurucu biçimde dahil olabildiklerini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, toplumsal cinsiyet eşitliğini odağına alan üniversite eğitiminin, yalnızca seçmeli derslerin varlığıyla değil, bütüncül bir dönüşümün pedagojik zemine yerleştirilmesiyle mümkün olabileceğini söylemek mümkündür.

Yükseköğretim bağlamında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar, bu tutumların yalnızca bireysel özelliklerle değil, öğrencilerin karşılaştıkları pedagojik ortamlar ve kurumsal bağlamlarla da şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte alanyazında iki eğilim öne çıkmaktadır: Bir yanda öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutum düzeylerini ölçmeye odaklanan nicel çalışmalar, diğer yanda ise toplumsal cinsiyet derslerinin ya da eşitlik politikalarının eğitimsel etkilerini tartışan araştırmalar bulunmaktadır. Bu iki yaklaşım çoğu zaman birbirinden ayrı ele alınmakta; öğrencilerin geliştirdikleri tutumların derslerin pedagojik niteliği, üniversitenin kurumsal kültürü ve akademik kadronun yaklaşımıyla nasıl ilişkilendiği yeterince bütünlüklü biçimde analiz edilmemektedir. Bu çalışma söz konusu boşluğu dikkate alarak, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını yalnızca nicel göstergeler üzerinden değerlendirmekle yetinmeyip, aynı kurumsal bağlamda görev yapan akademisyenlerin deneyim ve gözlemleriyle birlikte ele almaktadır. Böylece araştırma, yükseköğretimde toplumsal cinsiyet eşitliği

derslerinin öğrenciler üzerindeki etkisini pedagojik pratikler ve kurumsal dinamikler çerçevesinde yorumlayarak alanyazındaki tartışmaya bütüncül bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, söz konusu normatif çerçevenin öğrenci tutumları üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamaktadır. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönelik öğrenci tutumlarının derinlemesine analiz edilmesi, bu rollerin ne ölçüde içselleştirildiğini ortaya koyma açısından önemlidir. Buna ek olarak, toplumsal cinsiyet alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerinin alınması, üniversitenin eşitlikçi bir yapıya ne ölçüde sahip olduğuna dair mikro düzeyde bir durum analizi yapılmasına olanak tanımaktadır. Böylelikle, Acar ve Altunok'un (2013) Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının muhafazakar ve bireyci bir çerçeveye sıkıştırılarak yeniden yapılandırıldığını ortaya koyan makro düzeydeki çözümlemesi, üniversite kurumuna içkin pedagojik ve kültürel pratiklerle birlikte okunabilir hale gelmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Amaç, Maltepe Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans öğrenimi gören öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu bulguları, üniversitede toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışan akademisyenlerin değerlendirmeleriyle derinleştirmektir. Araştırma şu temel sorulara odaklanmaktadır: "Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, eğitim sürecinde nasıl şekillenmektedir? Toplumsal cinsiyet eğitimi almak bu tutumlarda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır? Üniversitelerin toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarını uzman akademisyenler nasıl değerlendirmektedir?"

Bu sorulara yanıt aramak amacıyla süreç, ardışık açıklayıcı desen (Creswell, 2009) doğrultusunda yürütülmüştür. Bu desen, araştırmayı iki aşamada yapılandırır: İlk aşamada öğrencilerin tutumları nicel verilerle belirlenmiş; ikinci aşamada bu örüntülerin ardındaki pedagojik, kültürel ve kurumsal dinamikler, nitel verilerle açıklanmıştır. Bu yöntemsel tercih zamansal ve mekansal bağlamda genellenebilir nicel bulgular sunmakta hem de toplumsal cinsiyet eşitliğine dair farkındalığı çok boyutlu biçimde kavramayı mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, toplumsal cinsiyet eğitimi veren veya bu alanda çalışan akademisyenlerle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın nicel bulgularına dayalı olarak geliştirilen sorularla desteklenmiştir. Sorular şu temaları kapsamaktadır:

- Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim ortamlarına etkisi,
- Öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının gözlemi,
- Cinsiyet, eğitim düzeyi ve akademik sınıf düzeyine göre gözlemlenen farklar,
- Toplumsal cinsiyet derslerinin pedagojik etkisi ve dönüşüm potansiyeli,
- Mevcut ders içeriklerinin yeterliliği ve iyileştirme önerileri,
- Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele yolları ve güçlenme ihtiyaçları,
- Üniversitenin kurumsal olarak örnek oluşturma sorumluluğu.

Görüşmecilerin kurumla olan profesyonel bağlarının ifadelerini etkileyebileceği dikkate alınarak, yöntemsel çeşitliliğe önem verilmiştir. Bu kapsamda yalnızca halen Maltepe Üniversitesi'nde görev yapan değil, daha önce bu kurumda çalışmış akademisyenlerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu tercih, literatürde *desirability bias* olarak tanımlanan, bireylerin daha olumlu yanıtlar verme eğilimine (Fisher, 1993) karşı önlem niteliğindedir ve görüşlerin daha eleştirel biçimde ifade edilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca, görüşmelerin görüşülen kişilerle önceden tanışıklığı bulunmayan araştırmacılar tarafından yürütülmesi, katılımcıların kurumsal ilişkilerden veya kişisel bağlardan kaynaklanabilecek çekincelerini azaltmayı ve veri üretim sürecinde daha rahat ifade alanı oluşmasını desteklemeyi hedeflemiştir. Bu yöntemsel yaklaşım, nitel verilerin güvenilirliğini artırmıştır.

Veri bütünleştirme stratejisi, ardışık açıklayıcı desenin ilkeleri doğrultusunda, nitel verilerin nicel bulguları anlamlandıracak şekilde yorumlanmasına dayanmaktadır. Nicel analizlerle ortaya çıkan eğilimler, akademisyenlerin gözlem ve değerlendirmeleriyle bağlamsallaştırılmış; böylece

üniversitelerde verilen toplumsal cinsiyet eğitiminin pedagojik etkisi, kültürel sınırlılıkları ve kurumsal dönüşüm potansiyeli bütüncül biçimde ortaya konmuştur.

Araştırmanın katılımcıları:

Araştırmanın nicel verileri, 10.03-2025- 14.04-2025 tarihleri arasında Maltepe Üniversitesi'nde farklı fakültelerde ve yüksekokulda öğrenim gören 401 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Evreni, üniversite bünyesindeki toplam 6614 öğrenci (Maltepe Üniversitesi, 2024) oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alınarak Krejcie ve Morgan'ın (1970) örneklem belirleme tablosuna göre hesaplanmış; olası veri kayıpları dikkate alınarak hedef sayı 400 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama süreci

Veriler, kotalı örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntemde evren, araştırma amacına uygun değişkenlere (örneğin yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet) göre sınıflandırılarak homojen alt gruplara ayrılır ve her gruptan evrendeki temsil oranına uygun sayıda katılımcı seçilir (Bayram, 2009: 22). Araştırmacılar, üniversitenin fakülte ve yüksekokullarında yürütülen saha uygulamaları sırasında, belirlenen kotalar doğrultusunda farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilere basılı anket formları aracılığıyla yüz yüze ulaşmıştır. Toplam 51 bölümden öğrenci katılmıştır. Bu durum, örnekleme çeşitliliği artırmakla birlikte, katılımcı seçimi olasılıklı değil, belirlenen kotalar dâhilinde gönüllülüğe dayalı olarak gerçekleşmiştir.

Nitel veriler, Maltepe Üniversitesi'nde görev yapmış veya görev yapmakta olan, toplumsal cinsiyet eşitliği alanında ders vermiş ya da akademik çalışmaları olan beş akademisyenden elde edilmiştir. Google Meet üzerinden gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış olup, görüşmeler ortalama 60 dakika sürmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme stratejisiyle, araştırma sorularına anlamlı katkı sunabilecek kişiler arasından seçilmiştir.

Nicel aşamada kullanılan Demografik Bilgi Formu; yaş, cinsiyet, akademik sınıf düzeyi, bölüm türü, aile yapısı ve toplumsal cinsiyet eğitimi alıp almama gibi değişkenleri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu veriler analizlerde kontrol değişkeni olarak değerlendirilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, Tarhan, Ünal ve Çürükvelioğlu Köksal (2024) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş 14 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir. İç tutarlılık katsayısı .887'dir. Araştırmada ölçek kullanımı için yazar(lar)dan e-posta yoluyla izin alınmış; maddeler ve metodolojik açıklamalar sağlanmıştır. Bu ölçeğin tercih edilmesinin temel nedeni, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını doğrudan ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş, kısa ve tek boyutlu bir yapıya sahip olmasıdır. Alanyazında yer alan bazı ölçek araçlarının çok boyutlu yapıları, yüksek madde sayıları veya belirli gruplara odaklanmaları uygulama ve yorumlama açısından sınırlılıklar yaratabilmektedir. Kullanılan bu ölçek ise, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini doğrudan ölçmesi ve uygulanmasının pratik olması nedeniyle araştırmanın amacıyla uyumlu bulunmuştur.

Nitel aşamada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın alt amaçları ve ilgili literatür doğrultusunda hazırlanmıştır. Form; üniversitenin toplumsal cinsiyet politikalarına, öğretim uygulamalarına ve kurumsal ihtiyaçlara odaklanmakta; nicel bulguların akademisyen görüşleriyle desteklenmesini amaçlamaktadır.

Veri analizi

Araştırmanın nicel verileri, IBM SPSS Statistics 25.0 yazılımıyla analiz edilmiştir. İlk olarak, katılımcıların demografik özellikleri betimleyici istatistiklerle (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) tanımlanmıştır. Ölçek aracının iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve yüksek düzeyde güvenilirlik ($\alpha = .888$) elde edilmiştir. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, tek boyutlu bir yapıya sahiptir ve toplam puan üzerinden değerlendirilir (Tarhan, Ünal ve Çürükvelioğlu Köksal, 2024). Ölçek puanlarının dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş;

normal dağılım varsayımı sağlanmadığından parametrik olmayan testler kullanılmıştır. İki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, üç ve daha fazla grup için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, akademik sınıf düzeyi ve toplumsal cinsiyet dersi alma durumu gibi kategorik değişkenler arası ilişkiler için Ki-kare testi kullanılmıştır. Anlamlı farklar için etki büyüklüğü r katsayısı ile hesaplanmış ve Cohen'in (1988) sınıflamasına göre yorumlanmıştır. Bu analizlerle, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

Nitel veriler, Maltepe Üniversitesi'nde toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışan beş akademisyenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve yansıtıcı tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yansıtıcı tematik analiz, temaların veride hazır biçimde bulunan kategoriler olarak değil, araştırmacının veriye tekrar tekrar dönerek yürüttüğü yorumlayıcı ve refleksif süreç içinde üretilen anlam örüntüleri olarak ele alınmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda veriler öncelikle ayrıntılı biçimde okunmuş, anlamlı veri parçaları kodlanmış ve benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, bulgular karşılaştırılarak analitik tutarlılık güçlendirilmiştir. Temalar, akademisyenlerin üniversitedeki toplumsal cinsiyet politikalarına, müfredata, kurumsal yapıya ve öğrencilerin cinsiyet rolleriyle ilgili gözlemlerine dayanmaktadır. Tematik yapı, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Nitel veri seti, toplumsal cinsiyet eşitliği alanında geçmişte veya halen Maltepe Üniversitesi'nde çalışan beş akademisyenle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Görüşmeler, Braun ve Clarke'ın (2019) yansıtıcı tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş; kodlamaların sistematik bir biçimde incelenmesi sonucunda üç ana tema ve beş alt tema ortaya çıkarılmıştır. Temalar, katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik gözlemlerine ve deneyimlerine, bu süreçte öğrencilerden ve kurumlardan gelen tepkileri, pedagojik uygulamaların etkilerini ve kurumsal mücadele biçimlerini kapsamaktadır. Şekil 1. Ana tema haritasında, elde edilen temaların yapısı ve birbirleriyle ilişkisi bütüncül biçimde sunulmuştur. Ardından gelen bölümlerde, nicel bulgular istatistiksel analizler ışığında sunulurken; bu verileri tamamlayıcı nitel veriler alıntılar şeklinde eklenerek bütüncül biçimde yapılandırılmıştır.

Şekil 1: Ana Tema Haritası**3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri****Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Değerler**

Demografik Değişken	Grup	Örneklem Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	223	55,6
	Erkek	178	44,4
	Toplam	401	100
Yaş	17–20	115	28,7
	21–23	209	52,1
	24 ve üzeri	77	19,2
	Toplam	401	100
Eğitim Düzeyi	Önlisans	57	14,2
	Lisans	344	85,8
	Toplam	401	100
Sınıf Düzeyi	Alt Sınıflar (1.-2. Sınıf)	190	47,4
	Üst Sınıflar (3.-4.-5. Sınıf)	211	52,6

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Değerler (devamı)

	Toplam	401	100
Akademik Alan	Sosyal ve Beşeri Bilimler	163	40,6
	Sağlık Bilimleri	92	22,9
	Uygulamalı Bilimler ve Mühendislik	146	36,4
	Toplam	401	100
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	331	82,5
	Geniş Aile	39	9,7
	Tek Ebeveynli Aile	26	6,5
	Diğer	3	0,7
	Toplam	401	100
Toplumsal Cinsiyet Dersi Alma Durumu	Aldım	166	41,4
	Almadım	235	58,6
	Toplam	401	100

Araştırmaya Maltepe Üniversitesi'nden 401 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %55,6'sı kadın (n=223), %44,4'ü erkektir (n=178). Örneklem, evrendeki demografik dağılımlar gözetilerek kotalı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Ancak erkek öğrencilerin daha az gönüllü olması nedeniyle erkek kotası tamamlanamamış, eksiklik diğer gruplarla dengelenmiştir. Bu durum, örneklemin her iki cinsiyetin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını anlamak için yeterli temsil gücüne sahip olmasını engellemiştir.

Katılımcıların yaşları 17-56 arasında değişmekte, yaş ortalaması 22,29'dur (SS = 4,14). Yaş değişkeni, 17-20 (%28,7; n=115), 21-23 (%52,1; n=209) ve 24+ (%19,2; n=77) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplama, üniversite deneyimine bağlı farklılıkları dikkate almak amacıyla yapılmıştır.

Katılımcıların %14,2'si ön lisans (n=57), %85,8'i lisans programında (n=344) öğrenim görmektedir. Öğrenciler, Sosyal ve Beşeri Bilimler (%40,6; n=163), Sağlık Bilimleri (%22,9; n=92) ve Uygulamalı Bilimler-Mühendislik (%36,4; n=146) olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama, 51 farklı bölümden gelen katılımcılarla yapılan çalışmada analiz kolaylığı sağlamıştır. Benzer disiplinler birleştirilerek gruplar arası karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Başlangıçta her fakülte ve bölüm için hedef sayılar belirlense de, bazı bölümlerde yeterli sayıya ulaşılamamış, gönüllülüğe dayalı veri toplama süreci nedeniyle planlanan kotalar tam karşılanamamıştır. Buna rağmen 51 bölümden katılım, örneklemin heterojenliğini artırmış ve çok boyutlu analiz olanağı sağlamıştır.

Sınıf dağılımı şu şekildedir: 1. sınıf (n=108), 2. sınıf (n=82), 3. sınıf (n=106), 4. sınıf (n=96), 5. sınıf (n=9). Tıp Fakültesi öğrencileri nedeniyle 5. sınıf verisi dahil edilmiştir. Sayıca düşük ve dağılım dengesizliği nedeniyle sınıflar iki gruba indirgenmiştir: Alt Sınıflar (1-2. sınıflar; n=190), Üst Sınıflar (3-5. sınıflar; n=211). Cinsiyet dağılımı alt sınıflarda 101 kadın, 89 erkek; üst sınıflarda 122 kadın, 89 erkek şeklindedir.

Katılımcıların %82,5'i çekirdek (n=331), %9,7'si geniş (n=39), %6,5'i tek ebeveynli (n=26), %0,7'si (n=3) diğer aile yapılarında yaşamaktadır. "Diğer" kategorisinde "anneanne-dede-anne", "baba-eş-kendisi" ve "tek başına" gibi ifadeler yer almıştır.

Ayrıca, Maltepe Üniversitesi'nin beş farklı fakültesinden beş kadın akademisyenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yaşları 37-67 arasında değişmekte, yaş ortalaması 50,4'tür.

Tablo 2: Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Alan Katılımcıların Eğitimi Aldıkları Düzeye Göre Dağılımı

EĞİTİM DÜZEYİ	Örneklem Sayısı (n)	Yüzde (%)
İlkokul	21	12,7
Ortaokul	27	16,4
Lise	47	28,5
Üniversite	70	42,4
Toplam	165	100,0

Anket formunda yer alan "Eğitim yaşamınızda toplumsal cinsiyete dair ders aldınız mı?" sorusuna "Evet" yanıtı veren katılımcılara, bu dersi hangi eğitim kademesinde aldıkları sorulmuştur (Tablo 2). Bu soruya yanıt veren 165 katılımcının %42,4'ü (n = 70) dersi üniversite düzeyinde aldığını belirtmiştir. Lise düzeyinde alanların oranı %28,5 (n = 47), ortaokul düzeyinde alanların oranı %16,4 (n = 27) ve ilkokul düzeyinde alanların oranı ise %12,7 (n = 21) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet temalı eğitimin büyük ölçüde yükseköğretim kademesinde verildiğini; ilkokul ve ortaokul düzeylerinde ise görece sınırlı yer bulunduğunu göstermektedir.

3.2 Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Genel Tutumlar

Tablo 3: Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yönelik Genel Tutumları

	Örneklem Sayısı (n)	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Genel Tutum	401	1,00	5,00	2,0873	0,77806

Katılımcıların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin genel tutum puan ortalaması 2,09 (SD = 0,78) olarak bulunmuştur. Ölçekte puanların düşük olması geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinden uzak bir düşünsel yapıya işaret ederken, ölçek puanlarının yüksek olması ise geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre yaşamın anlamlandırıldığını ifade etmektedir. Elde edilen ortalama puan, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini büyük ölçüde içselleştirmediklerini, ancak aynı zamanda bu normlardan tam anlamıyla ayrılmadıklarını göstermektedir. Puanların 1,00 ile 5,00 arasında değişmesi, örneklem içerisinde hem geleneksel cinsiyet rollerini sürdüren hem de bu rollere eleştirel yaklaşan öğrencilerin bulunduğunu işaret etmektedir.

3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Farklılıkları

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	Ortalama Sıra Puanı
Kadın (n = 223)	141,11
Erkek (n = 178)	276,03
Mann-Whitney U	6492,500
p	< .001
Etki Büyüklüğü (r)	0,58

Analiz sonuçları, erkek öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri konusundaki tutumlarının kadınlara kıyasla daha geleneksel olduğunu göstermiştir. Mann-Whitney U testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmuş ($U = 6492,500$, $p < .001$); erkek öğrencilerin tutum puanları (Mean Rank = 276,03), kadınlardan (Mean Rank = 141,11) belirgin şekilde yüksek çıkmıştır (Tablo 4). Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r = 0,58$), cinsiyet grupları arasında yüksek düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Bu fark yalnızca istatistiksel olarak değil, pratik düzeyde de anlamlıdır. Bulgular, toplumsal cinsiyet normlarının üniversite öğrencileri arasında yeniden üretiminde cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu genel farklılığın ötesine geçmek amacıyla, ölçekteki her bir madde için Mann-Whitney U testi uygulanmış; cinsiyetler arası farklılıklar, etki büyüklüğü ve ortalama sıra puanları üzerinden analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, 14 maddenin tamamında erkek öğrenciler kadınlara kıyasla daha geleneksel tutumlar sergilemiştir. Ancak farkın büyüklüğü maddelere göre değişmektedir. Özellikle “Kadınlar yarı zamanlı çalışmalıdır” ($r = .20$), “Kadınlar erkeklere göre daha genç yaşta evlenmelidir” ($r = .24$) ve “Kadının doğum yapması iş hayatını olumsuz etkiler” ($r = .26$) gibi ifadelerde cinsiyet farkı daha düşük düzeydedir.

Connell ve Messerschmidt (2005), erkekliğin sabit ve evrensel bir kimlik değil, toplumsal olarak sürekli yeniden inşa edilen pratikler bütünü olduğunu ileri sürmektedir. Hegemonik erkeklik, yalnızca kadınlara karşı değil, aynı zamanda diğer erkeklik biçimlerine karşı da üstünlük kuran; kültürel olarak onaylanmış, kurumsal yapılar tarafından desteklenen ve iktidar ilişkileri içinde sürekliliği sağlanan bir toplumsal konumlanmadır. Bu yapı, erkekliğin doğuştan gelen bir özellik değil, sosyokültürel ve tarihsel bağlamlara göre biçimlenen bir iktidar stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramsal çerçeve, araştırmanın nicel bulgularında erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla anlamlı düzeyde daha geleneksel tutumlar sergilemesini ve bu farkın yüksek etki büyüklüğüyle ($r = .58$) desteklenmesini anlamlandırmak açısından önemli bir referanstır. Bu bulgu, nitel analizde ortaya çıkan “Erkekliğin iktidar kayıplarına verdiği tepkisel söylemler” temasıyla örtüşmektedir. Akademisyenler, erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair söylemleri tehdit olarak algıladıklarını ve mağduriyet dili üzerinden yeni bir iktidar söylemi ürettiklerini aktarmıştır:

“Erkekler de aynı şekilde mağdur olduklarını söylüyorlar erkek oldukları için. (...) Mesela işte diyor ki: ‘şiddetten dolayı beyan esastır deniliyor hocam. İşte işyerinde veya herhangi bir ortamda tacizde bulunuyor veya şiddete bulundu denildiği anda bizim itibarımız zedeleniyor. Gerçek olup olmadığına bakılmıyor.’” (K2)

“Hiç unutmuyorum dersin ilk başlarında hocam biz kadınlara seçme seçilme hakkı vermişiz. Bunlar daha bizden ne istiyorlar demişti.” (K3)

“Derslerde soruyorum: ‘Neden hep kadınlar aile planlamasında üstleniyor her şeyi? Aslında erkekler de yapabilir. Siz yaptırır mıydınız vazektomi?’ deyince erkek öğrencilerimizin yine toplumun genelinde olduğu gibi yaptırmayız diyorlar.” (K2)

Nitel veriler, erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği söylemlerini kendi toplumsal konumlarına yönelik bir tehdit olarak algıladıklarını ve bu tehdide karşı savunucu, tepkisel bir dil geliştirdiklerini göstermektedir. Erkeklik konumunun “elde tutulması gereken” kırılgan bir iktidar pozisyonu olarak deneyimlenmesi, Connell’in hegemonik erkeklik kavramıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Vandello ve Bosson’un (2013) kırılgan erkeklik hipotezi açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Yazarlar, erkekliğin doğuştan gelen ve kalıcı bir kimlikten ziyade, sosyal etkileşimlerle kazanılan ve kolayca kaybedilebilen bir statü olduğunu öne sürmektedir. Buna göre erkeklik, sürekli tehdit altında olan ve kamusal alanda yeniden kanıtlanması gereken bir konumdur. Bu çerçevede eşitlik söylemlerinin tehdit olarak algılanması, erkek öğrencilerin bu kırılgan statüyü koruma çabasının bir yansımasıdır.

Yılmaz ve arkadaşları (2009), erkek öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsemelerini, bu rollerin çıkarlarına hizmet etmesi ve toplumun destekleyici yapısıyla ilişkilendirmektedir. Bu bulgu, Scambor, Wojnicka ve Bergmann’ın (2014) Avrupa bağlamındaki çalışmasıyla da örtüşmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini anaakımlaştırmayı hedefleyen politikalar,

bazı erkeklerce geleneksel erkeklik rollerinin değersizleştirilmesi olarak algılanmakta ve bu durum çeşitli direnç biçimlerine yol açmaktadır. Özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı erkeklerin bu politikaları kendilerine yönelik dışlayıcı uygulamalar olarak gördükleri ifade edilmektedir.

Her ne kadar bu araştırma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olsa da, gözlemlenen tepkisel söylemler, erkekliğin yeniden tanımlanma sürecinde gelişen direnç biçimlerinin nasıl yeniden üretildiğine dair önemli bir ipucu sunmaktadır.

3.4.Öğrenim Düzeyine Göre Tutum Farklılıkları

Tablo 5: Öğrenim Düzeyine Göre Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Genel Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	ÖĞRENİM DÜZEYİ	Örneklem sayısı (n)	Ortalama sıra puanı	Sıra toplamı
GENEL	Önlisans	57	264,25	15062,50
TUTUM	Lisans	344	190,52	65538,50
	Toplam	401		

Araştırma örneklemini oluşturan 401 öğrencinin %85,8'i (n = 344) lisans, %14,2'si (n = 57) ise ön lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Anket katılımcılarının eğitim düzeyindeki bu sayısal dengesizlik elde edilen bulguların özellikle lisans öğrencilerinin tutumlarını daha güçlü biçimde yansıtacağına işaret etmektedir. Cinsiyet değişkeninin ardından, öğrencilerin öğrenim düzeyine (ön lisans- lisans) göre geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin genel tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 5). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ön lisans öğrencilerinin toplam tutum puanları lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (U = 6198,500, p < .001). Ortalama sıra puanları incelendiğinde, ön lisans grubunun (Mean Rank = 264,25) lisans grubuna (Mean Rank = 190,52) göre daha geleneksel tutumlar sergilediği görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü r = .22 olarak hesaplanmış ve bu değer, küçük-orta düzeyde pratik bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, öğrenim düzeyi azaldıkça geleneksel tutumların artabileceğini düşündürmektedir. Bu nicel bulgu, nitel görüşmelerden elde edilen verilerle de örtüşmektedir. Katılımcı K2, ders verdiği öğrenci grupları arasında bilgi düzeyi ve önyargı biçimleri açısından gözlemlediği farklılığı şu ifadelerle aktarmıştır:

"Fark bir miktar var. Hani bu büyük bir büyük bir makas değil. Yani bilgi seviyesi olarak. Mesela işte verdiğim derste daha çok tıp okuyanlar, psikoloji okuyanlar vardı. Dolayısıyla zaten daha fazla bilgili olan gruptu. O bilginin getirdiği bir fark var aralarında. Mesela aile planlaması nedir dediğimde bunu biliyorlar gibi (...) Mesela verdiğim ödevlere bakacak olursak işte mesela lgbti bireylere karşı çok önyargılı böyle açıkçası işte tiksiniyorum gibi aşağılayıcı cümleler filan mesela lisans öğrencilerinden kuran olmadı ama var ön lisans öğrencilerinde bunu gördüm." (K2)

Benzer biçimde, Çiçek ve Çopur'un (2018) bireylerin eğitim düzeyleriyle toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, ön lisans mezunlarının lisans ve lisansüstü mezunlara kıyasla daha geleneksel tutumlar sergilediği saptanmıştır. Çiçek ve Çopur'un (2018) bu bulgusu verilerimizde gözlenen öğrenim düzeyi ile tutum farklılığına paralel niteliktedir.

Tablo 6: Öğrenim Düzeyine Göre Tutum Maddelerinin Ortalama Sıra Puanları

EĞİTİM	Örneklem Sayısı (n)	Ortalama Sıra Puanı	Sıra Toplamı
Kadın, eşinin kararlarına uymalıdır.	Önlisans 57	231,01	13167,50
	Lisans 342	194,83	66632,50
	Toplam 399		
Kadın öncelikli olarak evin sorumluluğunu alıp çocuk yetiştirmelidir.	Önlisans 57	244,46	13934,00
	Lisans 344	193,80	66667,00

Tablo 6: Öğrenim Düzeyine Göre Tutum Maddelerinin Ortalama Sıra Puanları (devamı)

	Toplam	401		
Liderlik erkeklerin genlerinde vardır.	Önlisans	57	255,37	14556,00
	Lisans	343	191,38	65644,00
	Toplam	400		
Erkeğin temel görevi evin geçimini sağlamaktır.	Önlisans	57	243,40	13874,00
	Lisans	343	193,37	66326,00
	Toplam	400		
Erkekler duygularını kontrol edebildikleri için daha sağlıklı karar verebilirler.	Önlisans	57	234,28	13354,00
	Lisans	343	194,89	66846,00
	Toplam	400		
Erkek aslında duygusaldır fakat güçlü görünmek zorundadır.	Önlisans	57	227,73	12980,50
	Lisans	343	195,98	67219,50
	Toplam	400		
Erkeğin, annesinin, eşinin ve kardeşinin giyimine karışmaya hakkı vardır.	Önlisans	57	239,33	13642,00
	Lisans	343	194,05	66558,00
	Toplam	400		
Evde son kararı veren erkek olmalıdır.	Önlisans	57	243,97	13906,50
	Lisans	344	193,88	66694,50
	Toplam	401		
Kadınlar ev işi, çocuk vb. işlerle çok yoğun olarak uğraştıkları için işe alımlarda erkekler öncelikli olmalıdır.	Önlisans	57	242,89	13845,00
	Lisans	343	193,45	66355,00
	Toplam	400		
Çalışan kadın çocuğuna yeterince zaman ayıramaz.	Önlisans	57	249,62	14228,50
	Lisans	343	192,34	65971,50
	Toplam	400		
Kadınlar yarı zamanlı/yarım günlük işlerde çalışmalıdır.	Önlisans	57	241,20	13748,50
	Lisans	343	193,74	66451,50
	Toplam	400		
Kadınlar erkeklere göre daha genç yaşta evlenmelidir.	Önlisans	57	209,87	11962,50
	Lisans	343	198,94	68237,50
	Toplam	400		
Doğum kontrol yöntemini kullanmak kadının sorumluluğundadır.	Önlisans	57	245,62	14000,50
	Lisans	344	193,61	66600,50
	Toplam	401		
Kadının doğum yapması iş hayatını olumsuz etkiler.	Önlisans	57	232,44	13249,00
	Lisans	344	195,79	67352,00
	Toplam	401		

Öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ön lisans ve lisans öğrencileri arasında karşılaştırmalı analizler yapılmıştır (Tablo 6). Mann-Whitney U testi ile yürütülen analizde, her iki grubun tutum maddelerine verdikleri yanıtların sıralama ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgular, birçok maddede ön lisans öğrencilerinin sıralama ortalamalarının lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, “Kadın öncelikli olarak evin sorumluluğunu alıp çocuk yetiştirmelidir” maddesinde ön lisans öğrencilerinin ortalaması 244,46 iken, lisans öğrencilerinde bu değer 193,80’dir. “Liderlik erkeklerin genlerinde vardır” ifadesinde ise sırasıyla 255,37 ve 191,38 olarak bulunmuştur. Bu farklar, ön lisans öğrencilerinin daha geleneksel tutumlar sergilediğini göstermektedir.

Test sonuçlarına göre bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır; ancak etki büyüklüğü katsayılarının $r = 0,10-0,20$ aralığında olması, farkların pratik düzeyde sınırlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan bazı maddelerde gruplar arasında belirgin bir fark gözlenmemiştir. Örneğin, “Kadınlar erkeklere göre daha genç yaşta evlenmelidir” maddesinde her iki grubun sıralama ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Bu durum, eğitim düzeyinin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini dönüştürme kapasitesinin yapısal sınırlılıklarına işaret etmektedir.

3.5 Akademik Sınıf Düzeyine Göre Tutum Farklılıkları

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre genel tutum puanları karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p = .034$). Ortalama sıra puanları, alt sınıf öğrencilerinin (1. ve 2. sınıf; Mean Rank = 213,95), üst sınıf öğrencilerine (3., 4. ve 5. sınıf; Mean Rank = 189,34) kıyasla daha geleneksel tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü ($r = .008$) olarak hesaplanmış olup, çok küçük düzeyde pratik bir etki düzeyine işaret etmektedir. Ancak bu nicel farklılık, hem akademik sınıf düzeyine bağlı gelişimsel bir ilerleme hem de müfredatın yapısal düzenlenişine dair bazı sınırlılıklara da işaret edebilir. Nitel veriler, toplumsal cinsiyet eğitimlerinin hangi sınıf düzeylerinde verildiğine ilişkin farklı deneyimlere dikkat çekmektedir. Örneğin, K1’in sınıf içi gözlemi, bu derslerin daha çok üst sınıf öğrencileriyle yapıldığını düşündürmektedir:

“Dersimde pek ikinci sınıf öğrencisini hatırlamıyorum. Çoğunlukla üç ve dört vardı. Mesela normalde birden dörde kadar bakacak olursam bu konuda bir ayrım söyleyemem. Yani birlerde böyle dörtlerde böyle gibi yani üniversiteye geldikten sonra bu değişmiyor aslında bence. Bu aslında kendi aile yapısında oluyor bitiyor.”
(K1)

Bu ifade, eğitimin geç verilmesinin bazı öğrenciler açısından dönüştürücü potansiyelini sınırlayabileceğine dair bir izlenim sunmaktadır. K1’in deneyimi, üniversiteye gelene kadar öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarının aile yapısı içinde şekillendiği ve yükseköğretimde sunulan sınırlı müdahalelerin bu yapıları dönüştürmede her zaman yeterli olmayabileceği fikrini gündeme getirmektedir. Öte yandan, K4, özellikle üst sınıf öğrencilerde zamanla gelişen farkındalığa ve pedagojik içeriğin dönüştürücü gücüne dikkat çekmektedir. K4’ün deneyimi, toplumsal cinsiyet eğitiminin sistematik biçimde belirli derslerle ilişkilendirilmesinin öğrencilerin düşünsel gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir:

“Bence evet dördüncü sınıflar, üçüncü dördüncü sınıfa geldiklerinde onlarda da değişiklik oluyor ama kadın öğrenciler çok çabuk. (...) Neden? Çünkü bütün derslerde şimdi oyun inceliyoruz biz ya da bir oyun çıkartıyoruz. Onları incelerken, analiz ederken aslında bu toplumsal cinsiyet rollerini göz önüne alarak bir şey yapıyorsunuz. Bir süre sonra çocuklarda böyle bir kas gelişiyor. Bir düşünme kası. Yani toplumsal cinsiyete daha duyarlı yaklaşıyorlar.” (K4)

Bu ifade, pedagojik sürecin salt bilgi aktarımına indirgenemeyeceğini; öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de hedeflediğini ortaya koymaktadır. K4’ün gözlemi, özellikle uygulamalı içeriklerin ve analiz süreçlerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarını artırmada etkili olabildiğini düşündürmektedir. Bu çerçevede, farklı katılımcıların deneyimleri, toplumsal cinsiyet eğitiminin etkisini tek bir boyuta indirgemektense, dersin yapısı, akademik sınıf düzeyi ve öğrencilerin öncül deneyimleri gibi çoklu belirleyenler ekseninde ele almayı gerektirmektedir.

Tablo 7: Akademik Sınıf Düzeyine Göre Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Maddelerinin Karşılaştırılması

Madde	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z değeri	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kadın eşinin kararlarına uymalıdır.	18117,000	40483,000	-1,545	0,122

Tablo 7: Akademik Sınıf Düzeyine Göre Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Maddelerinin Karşılaştırılması (devamı)

Kadın öncelikli olarak evin sorumluluğunu alıp çocuk yetiştirmelidir.	18714,000	41080,000	-1,272	0,203
Liderlik erkeklerin genlerinde vardır.	17170,000	39325,000	-2,501	0,012
Erkeğin temel görevi evin geçimini sağlamaktır.	17808,500	39963,500	-1,895	0,058
Erkekler duygularını kontrol edebildikleri için daha sağlıklı karar verebilirler.	19065,500	41431,500	-0,800	0,424
Erkek aslında duygusaldır fakat güçlü görünmek zorundadır.	18659,500	40814,500	-1,143	0,253
Erkeğin, annesinin, eşinin ve kardeşinin giyimine karışmaya hakkı vardır.	18799,500	41165,500	-1,224	0,221
Evde son kararı veren erkek olmalıdır.	18807,500	41173,500	-1,354	0,176
Kadınlar çocuk, yaşlı işleri gibi çok yoğun olarak uğraştıkları için iş alımlarında erkekler öncelikli olmalıdır.	17976,500	40342,500	-2,120	0,034
Çalışan kadın çocuğuna yeterince zaman ayıramaz.	18708,000	41074,000	-1,103	0,270
Kadınlar yarı zamanlı/yarım günlük işlerde çalışmalıdır.	17798,000	39953,000	-2,146	0,032
Kadınlar erkeklere göre daha genç yaşta evlenmelidir.	19799,000	41954,000	-0,191	0,848
Doğum kontrol yöntemini kullanmak kadının sorumluluğundadır.	17504,500	39870,500	-2,471	0,013
Kadının doğum yapması iş hayatını olumsuz etkiler.	19667,000	37812,000	-0,337	0,736

Öğrencilerin sınıf düzeyine (1-2. sınıf: Alt, 3-4-5. sınıf: Üst) göre toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları Mann-Whitney U testiyle analiz edilmiştir (Tablo 7). 14 maddeden 4'ünde sınıf düzeyine bağlı istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p < .05$): "Liderlik erkeklerin genlerinde vardır" ($p = .012$), "Kadınlar ev işi ve çocuklarla çok uğraştığı için işe alımlarda erkekler öncelikli olmalıdır" ($p = .034$), "Kadınlar yarı zamanlı işlerde çalışmalıdır" ($p = .032$), "Doğum kontrol yöntemini kullanmak kadının sorumluluğundadır" ($p = .014$). Bu maddelerde alt sınıf öğrencilerinin sıra puanları, üst sınıflardan yüksektir; bu da alt sınıfların daha geleneksel tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Akademik sınıf düzeyi ile toplumsal cinsiyet dersi alma durumu arasındaki olası etkileşimi değerlendirmek için ek analiz yapılmıştır. Bu amaçla oluşturulan dört grup (Alt-Ders alan, Alt-Ders almayan, Üst-Ders alan, Üst-Ders almayan) arasında tutum farklarını incelemek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar, 14 maddenin hiçbirinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$).

Ayrıca, sınıf düzeyi ile toplumsal cinsiyet dersi alma oranları karşılaştırılmış; alt sınıf öğrencilerinin %42'si, üst sınıfların ise %40'ı bu dersi aldığını belirtmiştir. Bu oranlar, sınıf düzeyine göre dersi alma durumunun anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

3.6 Akademik Alanlara Göre Tutum Farklılıkları

Tablo 8: Bölüm Temelli Grup Sınıflaması

	CİNSİYET		Toplam
	Kadın	Erkek	
Sosyal ve Beşeri Bilimler	101	62	163
Sağlık Bilimleri	63	29	92
Uygulamalı Bilimler ve Mühendislik	59	87	146
Toplam	223	178	401

Öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarını daha anlamlı biçimde inceleyebilmek için, öğrenim gördükleri bölümler tematik benzerliklere göre üç ana gruba ayrılmıştır: Sosyal ve Beşeri Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Uygulamalı Bilimler-Mühendislik (Tablo 8). Sınıflandırma sürecinde bölümlerin eğitim içerikleri ve mesleki odakları esas alınmıştır. Bu yöntem, 51 farklı bölümden gelen öğrencileri daha homojen alt gruplar altında toplayarak istatistiksel analizlerin sağlıklı biçimde yapılmasını ve gruplar arası ortalama farkların anlamlı şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Böylece, yalnızca bölüm adları üzerinden dağınık bir karşılaştırma yapılmasının önüne geçilmiştir.

Grupların cinsiyet dağılımına bakıldığında, Sosyal ve Beşeri Bilimlerde 101 kadın ve 62 erkek, Sağlık Bilimlerinde 63 kadın ve 29 erkek, Uygulamalı Bilimler-Mühendislikte ise 59 kadın ve 87 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu dağılım, farklı disiplinlerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilendirme biçimlerinde cinsiyet temelli dengesizliklerin varlığına işaret etmektedir.

3.7. Akademik Sınıf Düzeyi ve Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Etkileşimi

Tablo 9: Akademik Sınıf Düzeyine Göre Toplumsal Cinsiyet Dersi Alma Durumu

Sınıf Düzeyi	Dersi Aldı (n)	Dersi Almadı (n)	Toplam
Alt Sınıf (1-2)	81 (42.6%)	109 (57.4%)	190
Üst Sınıf (3-4-5)	85 (40.3%)	126 (59.7%)	211
Toplam	166 (41.4%)	235 (58.6%)	401
Not. p = .634			

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet dersi alma durumlarının, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarıyla nasıl bir ilişki taşıdığı ise Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, 14 tutum maddesinin tamamında ders alma durumuna bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Elde edilen sonuçlar, ders alan ve almayan öğrencilerin toplumsal cinsiyete dair tutumlarının benzer dağılımlar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, mevcut toplumsal cinsiyet dersi içeriklerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını değiştirme noktasında etkili olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca, öğrencilerin toplumsal cinsiyet dersi alıp almama durumuna göre toplam tutum puanları da Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 18713,500$, $p = .488$). Dersi alan öğrencilerin ortalama sıra puanı (Mean Rank = 205,77), almayanlara göre (Mean Rank = 197,63) daha yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı düzeyde değildir. Etki büyüklüğü $r = .035$ olarak hesaplanmış ve farkın pratik düzeyde de oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet dersi almanın tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Nicel bulgular, toplumsal cinsiyet dersi almanın öğrencilerin toplumsal cinsiyete dair tutumlarını anlamlı düzeyde dönüştürmediğini ortaya koyarken; nitel veriler, bu durumun ardındaki pedagojik süreçlere ve öğrenci grupları arası farklılıklara ışık tutmaktadır. “Toplumsal cinsiyet eğitiminde pedagojik etki, direnç ve öğrenci grupları arası farklılıklar” başlığı altında toplanan veriler, derslerin yalnızca içerik sunumu ile sınırlı kaldığında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair söylemlerini dönüştürmede yetersiz kaldığını, bazı durumlarda ise mevcut önyargıların yeniden üretildiğini göstermektedir.

“LGBTİ bireylere karşı önyargılılar. Yani bu toplumumuzun genç veya yaşlı olmasına bakmaksızın ben öğrencilerde bu önyargıyı çok görüyorum. Aslında derste de mesela onlara ödevler veriyorum işte mesela Danimarkalı Kız filmi var, belki biliyorsunuzdur. Film ödevlerinde o var mesela birazcık empati kazanmaları açısından ama bazıları çok katı görüşlü ve ne kadar derste hani içten gelen bir durum olduğunu, kişilerin dikkat çekmek için yapmadığını ya da bulaşıcı olmadığını, hani biz işte lezbiyen ya da gey birini gördüğümüzde bunun bir özentiyle başlamayacağını yani içinde yoksa olamayacağını anlatıyorum. Bu kadar konuşmamıza rağmen mesela ödevlerde ben gene görüyorum: “Ben tiksiniyorum” “Bana ilginç geliyor bu kişiler” gibi yazanlar oluyor. Mesela işte şey “Böyle bir şey olamaz. İşte, birisi tavuksa, tavuk cinsiyet değiştirip horoz mu olsun? Böyle bir şey olamaz, doğaya aykırı” gibi yorumlar yapanlar çıkıyor.” (K2)

K2'nin bu paylaşımı, öğrencilerin toplumsal normları yeniden ürettiklerini ve derste işlenen içeriklerin kimi zaman içselleştirilmeden geçirildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin içselleştirilmiş geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini sorgulama sürecinin karmaşıklığına dikkat çeken bir K3 şu ifadeyi kullanmıştır:

“Bell Hooks’un Feminizm Herkes İçindir kitabında şey vardır yani: Benim en büyük düşmanım içimdeki annemin sesidir. Yani bu her zaman böyledir aslında ama işte bunu kırmak... Bunu derste bir dersle iki dersle kırabilmek çok mümkün mü? Ondan emin değilim.” (K3)

Bu ifade, öğrencilerin iç dünyalarında taşıdıkları toplumsal normların sadece akademik bilgiyle değil, uzun soluklu ve çok katmanlı bir pedagojik süreçle dönüşebileceğine işaret etmektedir. Katılımcı, belleğin ve içselleştirilmiş kültürel kodların, sınıf içi öğrenme süreçlerine direnç biçiminde yansıdığını ve kısa süreli derslerle bu yapıların kırılmasının güç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet dersine ilişkin dönüşüm süreçlerinde yaşadıkları duygusal dirençlerin yanı sıra, dersin seçilme biçimleri de içselleştirmeyi sınırlayan bir başka etken olarak ortaya çıkmaktadır. K1, öğrencilerin ders tercihlerini çoğunlukla içerikten ziyade, tanıdıkları öğretim elemanına ya da ders saatinin programlarına uygunluğuna göre yaptığını ifade etmiştir:

“Öğrenciler diğer derslerden tanıdıkları için burada da hani hocayı seçiyor gibi de seçiyorlar. Yani çok ders odaklı seçmemişlerdi çoğunluk. Biraz ders programına uyuyor diye biraz hocayı tanıyor diye ona göre seçim yapıyorlar.” (K1)

Bu durum, dersin seçilme gerekçesinin pedagojik hedeflerden uzaklaşmasına neden olmakta; öğrencilerin dersi kolay geçilecek bir içerik olarak görmelerine yol açabilmektedir. İçerik odaklı olmayan bu tercih, derste sunulan eşitlikçi söylemlerin anlamlı biçimde karşılık bulmasını zorlaştırmakta; dolayısıyla dönüşümün yalnızca içerikle değil, öğrencinin derse yönelik tutum ve niyetiyle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının cinsiyet, eğitim almakta olduğu sınıf vb. bazı demografik değişkenler doğrultusunda anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Özellikle cinsiyet değişkeni bağlamında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha geleneksel tutumlar benimsediği; bu farkın yüksek düzeyde etki büyüklüğüyle ($r = .58$) istatistiksel olarak da anlamlı biçimde desteklendiği görülmüştür. Bu bulgu, üniversite düzeyinde dahi toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin düşünsel yapıların cinsiyet temelinde belirgin bir biçimde ayrıştığını ve toplumsal cinsiyetin bireylerin algısal çerçevesini biçimlendirmeye devam ettiğini göstermektedir. Alanyazında da benzer biçimde, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha eşitlikçi tutumlara sahip olduğu yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Dinç & Çalışkan, 2016; İncedal Sonkaya & Balcı, 2020). Nicel bulgular nitel verilerle birlikte değerlendirildiğinde daha derinlikli bir anlam kazanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eğitimi verilen derslerde kadın öğrencilerin içerikle daha güçlü bir özdeşleşme kurdukları ve derslerin sunduğu eleştirel bakış açılarını kişisel deneyimleri üzerinden anlamlandırdıkları görülmektedir. Nitekim katılımcılardan K3, özellikle kadın öğrencilerin derslerde ele alınan kavramları kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme eğiliminde olduklarını; yakın ilişkiler, aile içi dinamikler ve gündelik yaşam pratikleri üzerinden bu bilgiyi anlamlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Aynı katılımcı, erkek öğrencilerin bu tür ders içeriklerini kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme konusunda görece daha mesafeli kalabildiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet eğitimlerinin öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiğinin cinsiyet temelli deneyim farklılıklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu bulgu, feminist metodolojide önemli bir yere sahip olan “konumlanmış bilgi” yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Harding’e (1991) göre bilgi, bireylerin içinde bulundukları toplumsal ve tarihsel konumlar aracılığıyla deneyimlenen dünyayı anlamlandırma süreçlerinde üretilmektedir. Bu çerçevede kadın öğrencilerin ders içeriklerini kendi yaşam deneyimleri üzerinden yorumlamaları, pedagojik sürecin deneyim temelli bilgi üretimini mümkün kılan bir öğrenme alanı olarak işlediğini göstermektedir.

Eğitim düzeyi açısından, ön lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine kıyasla daha geleneksel tutumlara sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, bu farkın pratik düzeyde sınırlı bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($r = 0.10-0.20$). Bu durumun yalnızca akademik düzey farklılığıyla açıklanamayacağı; öğrencilerin öğrenme ortamlarında nasıl konumlandıkları ve pedagojik süreçlere ne ölçüde dahil edildikleriyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Acai ve arkadaşları (2019), öğrencilerin öğrenme sürecine ortak aktörler olarak dahil edildiği pedagojik yaklaşımların toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dönüştürücü etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte (3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde) daha eşitlikçi tutumların sınırlı da olsa güçlendiği gözlemlenmiştir; özellikle “kadınlar yarı zamanlı çalışmalıdır” ve “kadınlar doğum kontrol yönteminden sorumludur” ifadelerine verilen yanıtlarda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu, eğitim süreci ilerledikçe öğrencilerin toplumsal cinsiyet normlarına yönelik eleştirel farkındalık geliştirebildiğini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir.

Bununla birlikte, araştırma kapsamında toplumsal cinsiyet dersi almış olmak ile toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgu, yükseköğretim kurumlarında sunulan toplumsal cinsiyet odaklı derslerin, salt varlıklarıyla tutumsal dönüşüm yaratmada yetersiz kalabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Condrón, Power ve O’Neill (2023), yükseköğretimdeki toplumsal cinsiyet eğitimlerinin çoğunlukla kısa süreli ve öğrenci katılımını sınırlayan yapılarla sunulduğuna dikkat çekmektedir. Araştırmacılara göre bu tür programların etkili olabilmesi, içerik aktarımının ötesine geçen katılımcı ve eleştirel pedagojik yaklaşımlar gerektirmektedir. Bu bağlamda, INASP (Uluslararası Bilim ve Politika Geliştirme Ağı) tarafından geliştirilen cinsiyet duyarlı pedagojik çerçeve, öğretim üyelerinin kendi önyargılarının farkına varmalarını ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmalarını bu sürecin temel koşullarından biri olarak tanımlamaktadır (Chapin vd., 2021). Ancak mevcut bulgular, bu tür yaklaşımların kurumsal bağlam içinde yeterince yerleşmediği durumlarda etkilerinin sınırlı kalabildiğini göstermektedir. Nitekim katılımcılardan K5, toplumsal cinsiyet derslerinin üniversite genelinde daha yaygın ve sistematik biçimde yapılandırılmasının önemine dikkat çekmiş, ancak açık bir pedagojik amaç doğrultusunda tasarlanmadıklarında etkilerinin sınırlı kalabildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K3, bazı akademisyenlerin bu dersleri “gereksiz” olarak nitelendirdiğini hatırlatarak ataerkil akademik normların kurum içinde yeniden üretilebildiğine işaret etmiştir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet eğitimlerinin etkisinin yalnızca ders içeriğiyle değil, dersin pedagojik tasarımı ve kurumsal bağlamıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Mukagiahana, Sibomana ve Ndiritu’nun (2024) Ruanda’da yürüttüğü araştırma, cinsiyet eşitliği eğitimlerinin uygun pedagojik yaklaşımlarla yürütüldüğünde hem bilgi düzeyini hem de sınıf içi uygulamaları dönüştürebildiğini ortaya koymaktadır.

Acai, Mercer-Mapstone ve Guitman’ın (2019) çalışmasında, öğrenciler ders içeriğinin hem alıcısı hem de üreticisi olarak sürece katıldıkları öğrenme modellerinin, özellikle kadın öğrencilerde öz-yeterlik ve eşitlikçi tutumlarda anlamlı artış sağladığı vurgulanmaktadır. Benzer bir görüş, bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcılardan K4 tarafından da dile getirilmiştir. K4, güncel eğitim pratiklerinin hala tek yönlü bilgi aktarımına dayandığını belirterek, öğrenci katılımını önceleyen yöntemlerin önemini aktarmıştır: *“eğitim sisteminde en büyük eksikliğimiz diyalog yolunun kapalı olması. Hala eski yöntemlerle aktarıyoruz. Anlatıyoruz ama şimdiki öğrencinin algısı öyle çalışmıyor. Görsel malzeme göstermeniz gerekiyor. Hands on çalışacak yani kendi yapacak. O yüzden bir filmi verip filmdeki toplumsal cinsiyet rollerinin ele alınış biçimini tartışın sonra tam aksi filmi verip buradakini tartışın, karşılaştırın. Böyle şeyleri güzel yapıyorlar. Dolayısıyla uygulama yaptırmak lazım diye düşünüyorum.”* Bu anlatı, öğrenme sürecine aktif katılımın, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine karşı eleştirel mesafe geliştirmelerinde önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nicel bulgularında da görüldüğü üzere, akademik sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eşitlikçi tutumlarında artış gözlemlenmektedir; bu durum, üst sınıf öğrencilerin daha fazla etkileşimli içerikle karşılaşmaları ve pedagojik olarak daha katılımcı ders yapılarına dahil olmalarıyla ilişkili olabilir. Özellikle iş yaşamı, doğurganlık ve evlilik yaşı gibi temalarda erkek öğrencilerin geleneksel eğilimleri sürdürmesine karşın, kadın öğrencilerle aralarındaki mesafenin diğer maddelere kıyasla daha dar olduğu görülmektedir.

Butler'ın (1990) toplumsal cinsiyetin performatif doğasına ilişkin kuramsal yaklaşımı, öğrencilerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarını yalnızca bireysel eğilimler olarak değil; tekrar eden pratikler, söylemler ve kurumsal normlar içinde üretilen toplumsal bir süreç olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu perspektif, toplumsal cinsiyetin sabit bir kimlikten ziyade belirli bağlamlarda yeniden üretilen ve kurumsal alanlarda biçim kazanan bir oluş süreci olduğunu vurgular. Bu araştırmanın bulguları da öğrencilerin farklı toplumsal alanlara ilişkin geliştirdikleri tutumların yalnızca bireysel özelliklerden değil, içinde yer aldıkları sosyokültürel bağlamlardan etkilendiğini göstermektedir. Özellikle iş yaşamı, doğurganlık ve evlilik yaşı gibi temalarda gözlemlenen görece düşük etki büyüklükleri, bu alanlardaki toplumsal cinsiyet normlarının belirli ölçülerde esneklik gösterebildiğine işaret etmektedir.

Literatür de toplumsal cinsiyet rollerinin dönüşümünün yalnızca bireysel tutum değişimleriyle değil, yapısal ve kültürel dinamiklerle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır. Lapatinas, Litina ve Zana (2024), ekonomik karmaşıklığın artmasının kadınların kamusal alandaki rollerine ilişkin normların daha esnek hale gelmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Benzer biçimde Malik, Nadeem ve Jamil (2018), üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının sosyoekonomik arka plan ve eğitim düzeyi gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında Yılmaz ve arkadaşlarının (2009) Hacettepe Üniversitesi son sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırma da üniversite düzeyindeki eğitime rağmen geleneksel toplumsal cinsiyet tutumlarının varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yükseköğretim kurumlarının yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayan; eleştirel düşünceyi ve toplumsal dönüşümü önceleyen pedagojik yaklaşımlar geliştirmesinin önemine işaret etmektedir. Bu bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma, yalnızca Maltepe Üniversitesi öğrencilerinden oluşan bir örnekleme dayanmaktadır. Örneklem, evrenin belirli demografik özelliklerini yansıtacak biçimde kotalı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Ancak veri toplama sürecinde gönüllülük esasının korunması ve bazı gruplarda hedeflenen kotaya ulaşılamaması, örneklemin temsiliyetinde sınırlılıklara yol açmıştır. Bulgular bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Bu çalışma göstermektedir ki üniversite düzeyinde yalnızca bilgi aktarımına dayalı yaklaşımlar yerine; eleştirel düşünmeyi, karşılıklı öğrenmeyi ve pedagojik sorumluluğu merkeze alan bütüncül eğitim modelleri benimsenmelidir. Toplumsal cinsiyet derslerinin bazı bağlamlarda sınırlı etki üretmesi, bu derslerin işlevsiz olduğu anlamına gelmemekte; aksine derslerin sunum biçimlerinin, yürütücülerinin pedagojik formasyonunun ve öğrencilerin deneyim dünyalarıyla kurulan ilişkinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eğitimi veren öğretim elemanlarının kendi pedagojik kapasitelerini kolektif biçimde güçlendirebilecekleri alanların açılması bir ihtiyaçtır. Nitekim katılımcılardan K3, bu tür derslerin etkili yürütülebilmesi için öğretim elemanlarının pedagojik formasyonlarının desteklenmesi, deneyim paylaşımına dayalı atölye ve çalıştayların düzenlenmesi ve ders içeriklerinin kolektif biçimde tartışılabilmesi ortamların oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, yalnızca öğrencilerin değil, bu alanda çalışan akademisyenlerin de öğrenmeye açık, karşılıklı deneyim paylaşımına dayanan kolektif pratiklerle desteklenmesinin güçlenme ve dayanışma ağları kurma açısından gerekli olduğunu göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet eğitimi bireysel yeterlilik düzeyinin ötesine taşıyarak kurumsal ölçekte dönüşüm yaratma potansiyelini güçlendirebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik dönüşümün bireysel farkındalık düzeyinin yanı sıra kurumsal ve toplumsal düzeyde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Sosyal hizmet literatüründe de vurgulandığı üzere, birey ve çevre arasındaki etkileşim, sosyal sorunların anlaşılmasında ve değişim süreçlerinin geliştirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir (Payne, 2020, s. 241). Bu bağlamda üniversiteler, yalnızca bilgi aktaran kurumlar değil; eleştirel pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin eşitsizlikleri sorgulama ve dönüştürme kapasitesini geliştirebilecek kamusal aktörlerdir. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimlerinin etkili olabilmesi, kurumsal kültürle ve toplumsal alandaki dönüşüm hedefleriyle ilişkilendirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla üniversiteler, eleştirel pedagojik pratikleri güçlendirerek yalnızca bireysel farkındalık üretmekle kalmayıp, toplumsal değişim süreçlerine de katkı sunabilecek önemli kurumsal alanlar olarak değerlendirilmelidir.

ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ETİK BİLGİLER

Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Karar No: 2024/24-09, Tarih: 26.12.2024). Tüm katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve yazılı olarak bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Veriler gönüllülük esasına göre toplanmış ve anonim olarak analiz edilmiştir. Katılımcı haklarının korunmasına ve etik ilkelerin gözetilmesine araştırma sürecinin her aşamasında dikkat edilmiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gender equality education in higher education has become an increasingly significant topic within both international and national policy frameworks. Since the 1995 Beijing Declaration, gender equality policies in Turkish higher education have been progressively strengthened through the European Union (EU) harmonization process. The publication of the *Gender Equality Attitude Document* by the Turkish Council of Higher Education (YÖK) in 2015 encouraged universities to implement institutional reforms promoting gender-sensitive practices. Furthermore, the EU's requirement—effective since 2022—that universities applying for research and innovation funding prepare a *Gender Equality Plan (GEP)* has rendered this alignment a formal obligation within higher education governance. Within this policy and institutional framework, the *Maltepe University Gender Equality Action Plan (MAU-CEP)* exemplifies a multidimensional institutional effort toward gender mainstreaming. The plan encompasses objectives such as promoting gender balance among academic staff, establishing mechanisms to prevent sexual harassment, and integrating gender-focused education into curricula. These developments illustrate a shift in higher education from representational equality toward transformative approaches that prioritize institutional culture, inclusivity, and pedagogical reform. Grounded in feminist standpoint theory, this study positions knowledge production as inherently relational and situated, conceptualizing gender not as an individual belief or characteristic but as a socially constructed and institutionally embedded system. From this theoretical perspective, gender equality education should be evaluated not only in terms of numerical representation but also in relation to its critical pedagogical content and institutional transformation capacity. Building upon this context, the research seeks to explore university students' attitudes toward traditional gender roles, identify the factors shaping these attitudes, and enrich the quantitative results with the perspectives of academics specializing in gender equality. In doing so, the study aims to reveal the practical boundaries and transformative potential of gender equality education in higher education institutions.

Methodology

The study adopted a sequential explanatory mixed-method design (Creswell, 2009). In the quantitative phase, the *Gender Roles Attitude Scale* (Tarhan, Ünal & Çürükvelioğlu Köksal, 2020) was administered to 401 students enrolled in different faculties and vocational schools at Maltepe University. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was calculated as .888, indicating high internal reliability. Data were analyzed using non-parametric statistical tests (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, and Chi-square tests). The sample was determined through quota sampling, ensuring representation from 51 different academic departments.

In the qualitative phase, five academics who had previously or currently worked at Maltepe University and specialized in gender equality were interviewed using a semi-structured interview form. The qualitative data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2019). Three main themes and five subthemes were identified through systematic coding. Quantitative and qualitative findings were integrated sequentially, allowing the statistical tendencies to be contextualized through the pedagogical, cultural, and institutional dynamics highlighted in the interviews.

Quantitative Findings

The quantitative findings indicate that students generally hold moderately egalitarian attitudes but have not completely detached themselves from traditional gender norms. The mean attitude score was 2.09 (SD = 0.78), suggesting that while students maintain a critical distance from traditional roles, they do not entirely reject them.

The analysis by gender revealed that male students displayed significantly more traditional attitudes than female students ($U = 6492.500$, $p < .001$, $r = .58$). The large effect size indicates that gender is a strong determinant of students' attitudes toward traditional gender roles.

In terms of educational level, associate degree students exhibited more traditional attitudes than undergraduate students ($p < .001$, $r = .22$). When compared by class level, lower-year students (first and second year) held more traditional views than upper-year students (third to fifth year) ($p = .034$). This finding suggests that exposure to university education over time may increase gender sensitivity.

However, no difference was found regarding whether students had taken a gender course ($p = .488$). Although students who took such courses had slightly lower (i.e., more egalitarian) attitude scores, the difference was not statistically significant. This result suggests that in the absence of a critical and dialogic pedagogical approach, the transformative potential of gender equality courses remains limited.

Qualitative Findings

The qualitative analysis produced three main themes:

1. Positioning of the Female Body within the Normative Gender Regime
2. Reactive Discourses of Masculinity and the Fear of Losing Power
3. Pedagogical Impact, Resistance, and Differences among Student Groups in Gender Education

The first theme reveals that female students reinterpret their experiences through the normative roles imposed by family, society, and the university, demonstrating the empowering potential of education in redefining gendered identities.

The second theme shows male students perceive gender equality discourses as a “threat to masculinity” and develop defensive and reactive narratives in response. This finding is consistent with Connell's (2005) theory of hegemonic masculinity and Vandello and Bosson's (2013) “precarious manhood” hypothesis. Male students' statements—such as “men are unfairly accused” or “women have already been given enough rights”—reflect how gender equality is interpreted as a potential loss of status.

The third theme focuses on the pedagogical limitations of gender education and the diversity of its effects on different student groups. Nevertheless, interactive and critical learning practices—such as class discussions, performance analyses, and reflective activities—were observed to foster what one participant described as a “gender sensitivity muscle” among students. This finding reinforces the role of critical pedagogy as a transformative force within higher education.

Discussion

The findings reveal gender equality education in higher education remains insufficient to create transformation when confined to institutional documentation and elective courses. While the inclusion of gender courses in curricula represents an important step forward, the lack of critical pedagogical content limits their potential to challenge structural inequalities. The forms of resistance observed in this study can be explained by the tendency of male students to perceive gender equality discourses as a threat to their social positions. This resonates with Scambor, Wojnicka, and Bergmann's (2014) findings in the European context, where gender mainstreaming policies were sometimes perceived by men as exclusionary or diminishing their value. Consequently, gender equality in higher education requires a comprehensive pedagogical strategy that addresses the affective and ideological dimensions of resistance alongside curricular reform.

Conclusion and Recommendations

The study concludes that university students' attitudes toward traditional gender roles significantly differ by gender, educational level, and class year, while gender course participation does not yield statistically significant differences. This suggests that achieving gender equality in higher education requires pedagogical transformation beyond formal policy commitments. (deıştirelim. Pliitk ama olan tc e ulamak iin, aslında daha zgn peagijik yaklaşımlar aihtiya avr. Bu da sosyal hizmetaışndna bakarsak, bilig ve bilin artırımı iel tutum değışikliği sağlama önemlidir. Burada genşlerle kurulacak pedagjik yntenelr sosya hizmetin çeşitli grup alışamlar, niveristelerde gemşler arsında soh gelişimi . bu bir hat, bir değier hat ise, tc= adı üstünde toluumsal. Sh birey ve toplumsun etkişleşiine bakıyor. Oz man tc= tutum deėiřikilėi dsaedce bireye verilecek eğiitmlle sağlanamaz. Toplusma dzeydede Toplumsal düzeyde de daha makro bağlamalı çok daha geniş toplumsal mecralara uzayan toplumsal cinsiyet eşitliği dönüştürücü politikalarına ve çalışmalarına ihtiyaç vardır bu da yine sosyal hizmet açısından baktığımızda mahalle çalışmalarından tutunda aile çalışmalarına  refah rejimi uygulamalarına kadar pek çok alanın aslında alandaki toplumsal düzeyde eşitliği politikalarının aslında birbiriyle bağlanması gerektiğini bize hatırlatmaktadır. (Bu toplum sosyal hizmet değişim filan gibi meseleleri de 12 tane klasik işte paynenedan thamsopn ver.

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- Gender courses should not remain elective; they should be mandatory and interdisciplinary, ensuring exposure for all students.
- Course content should be reconstructed around critical pedagogy, emphasizing dialogic, experience-based, and participatory learning approaches.
- Universities' Gender Equality Action Plans should be transformed from symbolic policy documents into operational strategies supported by institutional awareness programs targeting faculty, students, and administrative staff.

In conclusion, gender equality education is not merely a process of knowledge transmission but a holistic endeavor aimed at transforming institutional culture and challenging normative structures. Universities, therefore, bear the responsibility of embedding gender equality into their academic culture through inclusive, sustainable, and critically informed pedagogical strategies.

KAYNAKA

- Acai, A., Mercer-Mapstone, L., & Guitman, R. (2019). Mind the (gender) gap: Engaging students as partners to promote gender equity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696296>
- Acar, F., & Altunok, G. (2013). The politics of gender equality in Turkey: Neoliberalism, conservatism and the state. *South European Society and Politics*, 18(4), 523–538. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2012.10.001>

- Bayram, N. (2009). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi (2. baskı). Ezgi Kitabevi Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burkinshaw, P., & White, K. (2017). Fixing the Women or Fixing Universities: Women in HE Leadership. *Administrative Sciences*, 7(3), 30. <https://doi.org/10.3390/admsci7030030>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Chapin, J., Skovgaard, M., & Warne, V. (2021). Gender responsive pedagogy in higher education: A framework. International Network for Advancing Science and Policy (INASP).
- Condrón, C., Power, M., & O'Neill, M. (2023). Gender equality training for students in higher education: Protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols*, 12, e44584. <https://doi.org/10.2196/44584>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çiçek, B., & Çopur, Z. (2018). Bireylerin Kadınların Çalışmasına ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(4), 1-21.
- Dinç, A., & Çalışkan, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3671-3683.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Hinton-Smith, T., Marvell, R., Morris, C., & Brayson, K. (2021). 'It's not something that we think about with regard to curriculum': Exploring gender and equality awareness in higher education curriculum and pedagogy. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1947472>
- İncedal Sonkaya, Z., & Balcı, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve etkileyen faktörler: Amasya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(70), 1233–1242.
- Khan, A., & Gabriel, J. (2022). Resisting the binary divide in higher education: The role of critical pedagogy. London Metropolitan University.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lapatinas, A., Litina, A., & Zana, S. (2024). The relationship between knowledge accumulation and gender norms. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(608).
- Le Feuvre, N., Sümer, S., & O'Connor, P. (2020). The contours of gendered academic citizenship. In S. Sümer (Ed.), *Citizenship, gender and diversity* (pp. 1–36). Palgrave Macmillan, Londra.
- Lüküslü, D. (2023). Becoming a young woman through a feminist lens: young feminist women in Turkey. *Journal of Gender Studies*, 33(5), 634–644. <https://doi.org/10.1080/09589236.2023.2172556>
- Malik, S., Nadeem, M., & Jamil, F. (2018). Gender Differences in University Students' Attitude Towards Gender Roles. *Pakistan Journal of Gender Studies*, 17(1), 279-298. <https://doi.org/10.46568/pjgs.v17i1.20>

- Maltepe Üniversitesi. (2024). 11 19, 2024 tarihinde <https://www.maltepe.edu.tr/> adresinden erişildi.
- Maltepe Üniversitesi. (2024). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eylem Planı (MAU-CEP). [PDF dosyası]. 11 19, 2024 tarihinde [https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/21112024113501008-22072024082852589-Maltepe%20%C3%9Cniversitesi%20Toplumsal%20Cinsiyet%20E%C5%9Fitli%C4%9Fi%20Eylem%20Plan%C4%B1%20\(MAU-CEP\).pdf](https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/21112024113501008-22072024082852589-Maltepe%20%C3%9Cniversitesi%20Toplumsal%20Cinsiyet%20E%C5%9Fitli%C4%9Fi%20Eylem%20Plan%C4%B1%20(MAU-CEP).pdf) adresinden erişildi.
- Mukagiahana, J., Sibomana, A., & Ndiritu, J. (2024). Teachers' understanding of gender responsive pedagogy and its application in teaching process: Case after teacher training program interventions in Rwanda. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 280–293.
- O'Neil, M. L. (2023). Gender equality plans at universities in Turkey. *AG AboutGender – International Journal of Gender Studies*, 12(24), 1–29.
- Ortega y Gasset, J. (1997). Üniversitenin misyonu (B. Üçpınar, Çev.). İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Özcan, A., Karataş, N., & Seviğ, E. Ü. (2017). Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları üzerine etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(IV), 53–67.
- Özcan Elçi, D. (2025). Akademide Kadın Çalışmalarının Kurumsallaşma Serüveni: Araştırma Merkezleri, Akademik Dergiler ve Lisansüstü Programlar Üzerinden Bir Değerlendirme. *Kadın/Woman 2000*, 26(1), 159–188. <https://doi.org/10.33831/jws.v26i1.521>
- Payne, M. (2020). Modern sosyal hizmet kuramı (K. Karataş, Çev. Ed.). Nika Yayınevi.
- Pikhart, M., Al-Obaydi, L. H., & Tawafak, R. M. (2022). The implementation of critical pedagogy in digital second language acquisition in higher education: Age and gender differences. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(2), 56–75.
- Scambor, E., Bergmann, N., Wojnicka, K., Belghiti-Mahut, S., Hearn, J., Holter, Ø. G., ... White, A. (2014). Men and Gender Equality. *Men and Masculinities*, 17(5), 552–577. <https://doi.org/10.1177/1097184X14558239>
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395–407. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>
- Tarhan, S., Ünal, F., & Çürükvelioğlu Köksal, E. (2024). Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 353–367.
- Vandello, J. A., & Bosson, J. K. (2013). Hard won and easily lost: A review and synthesis of theory and research on precarious manhood. *Psychology of Men & Masculinity*, 14(2), 101–113. <https://doi.org/10.1037/a0029826>
- Yang, J., & Kinchin, G. (2022). University as a site to learn citizenship from the perspectives of students in the UK. *Sustainability*, 14(3), 1939. <https://doi.org/10.3390/su14031939>
- Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilim Dergisi*, 6(1), 775–792.
- Werner, S. (2010). EU gender equality principles in EU accession: A case study of the current EU candidate countries Turkey and Croatia.