

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ve AİLE ARAŞTIRMALARI ANA BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE
TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans

MEDİHA DUYGU ÖZER

AMASYA
Temmuz – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN VE AİLE ARAŞTIRMALARI ANA BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE
TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hazırlayan
Mediha Duygu ÖZER

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nazan KAHRAMAN

AMASYA – 2025



Babama...

TEZ ONAY SAYFASI

Mediha Duygu ÖZER tarafından hazırlanan “ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 20/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Kadın ve Aile Araştırmaları Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Nazan KAHRAMAN

.....

Üye : Doç. Dr. Emrah KOPARAN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hülya Anakız ERTÜRK

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

Doç. Dr. Hadi BELGE
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../.../.....

Öğrencinin Adı SOYADI

İmza

ÖZET

Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Mediha Duygu ÖZER

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kadın ve Aile Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2025

Danışman: Doç. Dr. Nazan KAHRAMAN

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, demografik değişkenlere göre bu iki temel değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak hedeflenmiştir. Toplumsal cinsiyet, bireylere toplumsal roller yoluyla atfedilen görev ve beklentileri ifade ederken; çokkültürlülük, kültürel çeşitliliğin bir arada yaşamasına yönelik bireysel ve toplumsal tutumları kapsar.

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmakta olup, Amasya Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 795 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile Özgen ve Köşker (2019) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Jamovi programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem *t*-testi, ANOVA, Welch's ANOVA uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin çokkültürlülük tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle çokkültürlülüğün "kaygı" ($r = 0,613, p < 0,001$) ve "zenginlik" ($r = 0,541, p < 0,001$) alt boyutları ile toplumsal cinsiyet algısı arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, kültürel farklılıklara karşı daha açık ve duyarlı bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine de daha yatkın olduğunu göstermektedir.

Demografik değişkenler açısından ise; biyolojik cinsiyet, yaş, doğulan bölge, yaşanılan yer, etnik köken, lise türü, üniversite birimi, çalışma durumu ve ebeveyn eğitim/çalışma durumu gibi etmenlerin hem toplumsal cinsiyet algısı hem de çokkültürlülük tutumu üzerinde çeşitli düzeylerde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, bireysel tutumların şekillenmesinde sosyal öğrenme kuramı, habitus, sembolik iktidar ve feminist kuramın

açıklayıcı gücünden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerin çokkültürlü ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı sosyal politikalar üretmesi, kapsayıcı ve adil bir toplumsal yapının inşasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet algısı, çokkültürlülük tutumları, sosyal öğrenme kuramı, feminist kuram, üniversite öğrencisi, kültürel çeşitlilik, eşitlik.



ABSTRACT

An Evaluation of the Relationship Between University Students' Multicultural Attitudes and Gender Perceptions

Mediha Duygu ÖZER

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Women's and Family Research, M.A., June/2025

Supervisor: Assoc. Prof. Nazan KAHRAMAN

This study aims to examine the relationship between university students' perceptions of gender and their attitudes toward multiculturalism. Furthermore, it investigates whether these two primary variables differ significantly based on various demographic characteristics. While gender refers to the roles and expectations attributed to individuals through social constructs, multiculturalism encompasses individual and societal attitudes toward the coexistence of cultural diversity.

The study adopts a relational survey model and was conducted with 795 students enrolled at Amasya University. The data were collected using the Gender Perception Scale developed by Altınova and Duyan (2013) and the Multicultural Attitude Scale developed by Özgen and Köşker (2019). The analyses were carried out using the Jamovi statistical software, employing descriptive statistics, Pearson correlation, independent samples *t*-tests, ANOVA, Welch's ANOVA.

The results revealed a significant and positive relationship between students' attitudes toward multiculturalism and their gender perceptions. Notably, strong correlations were found between gender perception and the sub-dimensions of multiculturalism such as “anxiety” ($r = 0,613, p < 0,001$) and “cultural richness” ($r = 0,541, p < 0,001$). These findings indicate that individuals with higher openness and sensitivity toward cultural differences also tend to exhibit a greater awareness of gender equality.

In terms of demographic variables, factors such as biological sex, age, region of origin, place of residence, ethnic background, type of high school, university faculty, employment status, and parental education/employment status were found to have varying levels of impact on both gender perception and multicultural attitudes. The findings were interpreted through the lens of social learning theory, habitus, symbolic power, and feminist theory. In this context, it is suggested that universities develop social policies grounded in multiculturalism and gender

equality, contributing to the construction of a more inclusive and equitable society.

Keywords: gender perception, multicultural attitudes, social learning theory, feminist theory, university student, cultural diversity, equality.



ÖNSÖZ

Bu tez, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Kadın ve Aile Araştırmaları Ana Bilim Dalı'nda yürütülen bu çalışma, yalnızca bilimsel bir gerekliliği yerine getirmekle kalmamış; aynı zamanda toplumsal cinsiyet, kimlik, farklılıklar ve kültürel çoğulculuk gibi kavramlar üzerine derinlikli bir düşünsel süreç sunmuştur. Bu bağlamda, araştırma süreci benim için akademik olduğu kadar kişisel bir dönüşüm ve farkındalık yolculuğu olmuştur.

Tezimin her aşamasında bilgi birikimi, rehberliği ve yönlendirmeleriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Nazan Kahraman'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Kadın ve Aile Araştırmaları Ana Bilim Dalı'nda eğitimim süresince katkı sunan tüm kıymetli akademisyen hocalarıma ve bu süreçte emeğini, desteğini ve yol arkadaşlığını hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Emrah Koparan'a da gönülden teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her aşamasında manevi desteğini esirgemeyen, bu sürecin en yoğun zamanlarında sabrını ve desteğini eksik etmeyen ve her koşulda yanımda olan sevgili aileme; lisans eğitimimde emeği geçen Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyoloji Bölümü akademik kadrosuna ve bu süreçte yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın gerçekleşmesine katkı sunan tüm katılımcılara, verilerini ve zamanlarını benimle paylaşarak bu araştırmaya katkı sağladıkları için müteşekkirim. Bu tez; emeğin, dayanışmanın ve bilginin bir araya geldiği; sabırla örülen uzun bir sürecin anlamlı bir ürünüdür.

Mediha Duygu ÖZER

.../.../.....

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	9
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Tanımlar	10

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Toplumsal Cinsiyet.....	11
2.1.1. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Toplumsallaşma Süreci.....	14
2.1.2. Toplumsal Cinsiyetin Dinamikleri.....	18
2.1.3. Toplumsal Cinsiyetin Örtük İdeolojileri.....	22
2.1.4. Toplumsal Cinsiyet Algısının Değişiminde Feminist Hareketler	24
2.1.5. Toplumsal Cinsiyetin Kültürel Kodlarla Etkileşimi	26
2.2. Çokkültürlülük.....	27
2.2.1. Çokkültürlülük ve Çoğulculuk.....	31
2.2.2. Eşitlik Perspektifinden Çokkültürlülük.....	32
2.2.3. Çokkültürlülüğe Karşıt Görüşler ve Eleştiriler	34
2.2.4. Çokkültürlülük: Gerçeklik mi, Ütopya mı?	35
2.2.5. Çokkültürlülük Perspektifinden Toplumsal Cinsiyet Dinamikleri	39
2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	40
2.3.1. Kalıp Yargılar	43

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	50
3.1. Evren ve Örneklem.....	51

3.2. Veri Toplama Araçları.....	51
3.2.1. Demografik Bilgi Formu.....	51
3.2.2. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği.....	52
3.2.3. Çokkültürlülük Tutum Ölçeği.....	52
3.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi.....	53
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR	55
4.1. Demografik Bulgular	55
4.2. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	63
4.3. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	73
4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	104
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	111
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	127
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	151
Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	152
Ek 2. Çokkültürlülük Tutumları Ölçeği.....	153
Ek 3. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği.....	154
Ek 4. Etik Kurul İzin Formu.....	156
Ek 5. Çokkültürlülük Tutumları Ölçeği Kullanım İzni	158
Ek 6. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Kullanım İzni.....	158
ÖZ GEÇMİŞ	159

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik	55
Tablo 2. Katılımcıların Doğdukları Bölgelere İlişkin Betimsel İstatistik	56
Tablo 3. Katılımcıların Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine İlişkin Betimsel İstatistik	57
Tablo 4. Katılımcıların Etnik Kökenlerine İlişkin Betimsel İstatistik	57
Tablo 5. Katılımcıların Üniversite Öğrenim Birimine İlişkin Betimsel İstatistik	58
Tablo 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel İstatistik	59
Tablo 7. Katılımcıların Çalışma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik	60
Tablo 8. Katılımcıların Ebeveyn Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik	60
Tablo 9. Katılımcıların Ebeveyn Çalışma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik	61
Tablo 10. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik	62
Tablo 11. Katılımcıların Biyolojik Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları.	63
Tablo 12. Katılımcıların Yaşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	64
Tablo 13. Katılımcıların Doğdukları Bölgeye Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	64
Tablo 14. Katılımcıların Yerleşim Birimine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	65
Tablo 15. Katılımcıların Etnik Kökenlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	66
Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	67
Tablo 17. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	68
Tablo 18. Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	68
Tablo 19. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	69
Tablo 20. Katılımcıların Anne Çalışma Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	70
Tablo 21. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	71
Tablo 22. Katılımcıların Baba Çalışma Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	72
Tablo 23. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları	72
Tablo 24. Katılımcıların Biyolojik Cinsiyetlerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	73

Tablo 25. Katılımcıların Yaşlarına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	75
Tablo 26. Katılımcıların Doğdukları Bölgeye Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	77
Tablo 27. Katılımcıların Yerleşim Birimine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	80
Tablo 28. Katılımcıların Etnik Kökenlerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	82
Tablo 29. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	84
Tablo 30. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	87
Tablo 31. Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	89
Tablo 32. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	92
Tablo 33. Katılımcıların Anne Çalışma Durumuna Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	94
Tablo 34. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	97
Tablo 35. Katılımcıların Baba Çalışma Durumuna Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	99
Tablo 36. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları	102
Tablo 37. Çokkültürlülük Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı	104
Tablo 38. Çokkültürlülük Kaygı Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu	105
Tablo 39. Çokkültürlülük Zenginlik Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu	106
Tablo 40. Çokkültürlülük Tahammül Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu	107
Tablo 41. Çokkültürlülük Tehdit Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu ..	108
Tablo 42. Çokkültürlülük Ayrımcılık Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu	109

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler	Açıklama
sd	Serbestlik derecesi
N	Örneklem büyüklüğü (katılımcı sayısı)
n	Örneklem içerisindeki katılımcı sayısı
Ort. /Ort.	Ortalama
SS	Standart sapma
SH	Standart hata
P	Anlamlılık düzeyi
r	Pearson korelasyon katsayısı
F	Anova analizinde kullanılan F değeri
t	t-testi istatistik değeri
%	Yüzde oranı
$\pm$	Artı-eksi tolerans değeri

Kısaltmalar	Açıklama
ANOVA	Varyans Analizi
ÇTÖ	Çokkültürlülük Tutum Ölçeği
Jamovi	Jamovi İstatistik Programı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
UN	Birleşmiş Milletler
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNWomen	Birleşmiş Milletler Kadın Birimi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bireyin toplumla kurduğu ilişkinin çerçevesini belirleyen temel kavramlar arasında kimlik, kültür ve toplumsal cinsiyet rolleri önemli bir yer tutmaktadır. Kimlik, bireyin kendine dair algısını olduğu kadar, başkalarıyla kurduğu ilişkilerde kendisini nasıl konumlandığını da belirlemektedir. Sosyal bir varlık olarak birey, kimliğini yalnızca bireysel özelliklerine dayanarak değil, içinde bulunduğu toplumsal yapının değerleri, normları ve kültürel kodları doğrultusunda şekillendirmektedir (Jenkins, 2014, s. 17). Bu noktada birey-toplum ilişkisi, yalnızca bireyin sosyal çevreye uyum sağlamasından ibaret olmayıp, aynı zamanda bireyin bu çevreyle etkileşim içinde kimliğini sürekli olarak yeniden ürettiği bir süreci ifade etmektedir.

Kimliğin inşa sürecinde “öteki” kavramı merkezi bir rol oynamaktadır. Birey kendi kimliğini ancak “onlar” karşısında anlamlandırabilmektedir (Bauman, 2006, s. 65). Dolayısıyla kimlik hem bireysel bir duruşu hem de aidiyet biçimlerini temsil etmektedir. Asker Kartarı’ye (2017) göre kimlik, bireyin yalnızca kendine ait bir “ben” duygusunu değil, aynı zamanda toplumsal konumlanışını da içeren çok boyutlu bir yapılandırma. Birey hem kendini anlamlandırmak hem de başkaları tarafından tanınmak için kimliğini kültürel kodlar, tarihsel söylemler ve sosyal ilişkiler üzerinden kurar. Kimlik sabit değildir, sürekli inşa edilen bir süreçtir ve kimliğin sınıflandırma yoluyla anlam kazanmaktadır (Jenkins, 2016). Kimlik aynı zamanda bireyin “kimin, kim” ve “neyin, ne” olduğunu anlama kapasitesidir. Bu bağlamda “biz” ve “onlar” ayrımı, kimliğin temelini oluşturmaktadır.

Kimlik çoğu zaman içine doğulan kültürel çevrede şekillenmektedir. Bireyin kendisine atfedilen kimlikle özdeşleşmesi, kimliğin tanımlanmasında önemli bir unsur olsa da bu tek başına yeterli değildir. Tok’a (2003, ss. 123–130) göre kimlik oluşumu iki aşamada gerçekleşmektedir: Bireysel kimliğin inşası açısından kritik bir evre olan ilk aşamada, birey iradesini belirli bir kimlik bağlamı içinde kullanmakta ve onunla özdeşleşmektedir; ikinci aşamada ise birey bu kimliği geliştirmekte ve yaşamındaki tercihlerde kullanmaktadır. Ancak bu tercihlerde, toplumsal olarak kabul edilmiş farklılıklar ve kültürel bağlamlar önemli rol oynamaktadır. Bireylerin tercihlerini, birlikte yaşam koşullarını ve beklentilerini şekillendiren bu bağlam(lar), bireyin yalnızca kendini tanımasını değil, aynı zamanda çevresindeki sosyal beklentilere uyum sağlamasını da gerektirmektedir.

Connolly (2020, s. 26), kimliğin farklılığa ihtiyaç duyduğunu ve bu farklılığı ötekiliğe dönüştürerek sabitlemeye çalıştığını belirtmektedir. Koşulları, bağlamı ve araçları ya da

ötekilik referansları değişse de ötekiliğin kendisi ve ötekilik üzerinden sabitleme sürekli devinim halindedir. Bu tespit, tarihsel, sosyal, siyasal ve ekonomik ilişkiler bağlamında kimliklerin anlamının ve sınırlarının nasıl değişip dönüştüğünü anlamamıza yardımcı olmaktadır.

İrk, renk, cinsiyet, din, dil gibi unsurlar da kimliğin inşasında belirleyicidir (Türkkan, 2011, s. 9). Toplumsal kategorileştirme pratikleri, gündelik yaşamda bireylerin “öteki”ne dair önyargılar geliştirmesine neden olmakta ve bireyleri özgünlükten uzaklaştırarak temsil ettikleri grupların kalıplarına indirgemektedir (Bourse, 2009, ss. 115–116). Bu durum, kimliklerin sabit değil, sürekli yeniden üretilen ve toplumsal bağlamdan etkilenen dinamik yapılar olduğunu; bireyin içinde bulunduğu ideolojik, kültürel ve tarihsel koşullara göre kimliğini yeniden tanımladığına işaret etmektedir.

Kimlik hem bireysel hem de tarihsel düzlemde çelişkili bir kategoridir. Toplumsal değerler, kolektif semboller ve davranış normlarıyla biçimlenen kimlikler, aynı zamanda özdeşleşme süreçleriyle inşa edilmektedir (Balibar, 2000, s. 61). Bu süreçte sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet, din, dil ve kültür gibi kategoriler kimliğin kolektif boyutlarını oluşturmaktadır. Kimlik, bireysel deneyimlerin, toplumsal yapıların ve kültürel pratiklerin bileşimidir (Jintapitak, 2024). Bu bağlamda üretilen en belirgin kimlik biçimi, modernizmin yarattığı kolektif kimlik formlarından biri olan ulusal kimliktir. Ulus-devlet inşasında ideolojik bir aygıt haline gelen ulusal kimlik, ortak kültür, simgeler ve köken mitleri yaratırken, bu yaratımlar aracılığıyla da şekillenmektedir (Yurdugil, 2007, s. 63). Bu yaratım süreci bireyden bağımsız değildir; bireyler bu süreçte yalıtılmış kimliklere sahip değildir. Kimliğe dair bireysel olan, ulusal olandan bağımsız düşünülemez; bu bağlamda aradaki ilişki karşılıklıdır (Balibar, 1993, s. 119). Bu karşılıklı etkileşim, bireyin toplum içindeki konumunu ve aidiyet duygusunu derinden şekillendirmektedir.

Öte yandan, modernitenin aşınması ve buna bağlı olarak küreselleşmenin etkisiyle kimlik olgusu da yeniden tanımlanmaya başlamaktadır. Bu noktada “yeni yerellikler” kavramı önem kazanmaktadır. Küreselleşme, yalnızca kültürel benzeşmeyi değil, aynı zamanda yerel farklılıkların görünürlük kazanmasını da beraberinde getirmektedir (Alankuş-Kural, 2005, s. 104). Evrensel düzeydeki gelişmelerin yerelle bütünleşmesi ve yerel unsurların evrensel ağlara dahil olması, literatürde “yeni yerellikler” olarak tanımlanan kimlik biçimlerinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Hall, 1996b, s. 433). Bu kimlikler, tıpkı Anderson’un (1991) tahayyül edilmiş cemaatleri veya Hobsbawm’un (1990) icat edilmiş gelenekleri gibi, belirli bir söylem aracılığıyla inşa edilmektedir. Yeni yerellikler, bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri alternatif aidiyet alanları sunarken; aynı zamanda küresel güç ilişkilerine karşı yerel direnç

pratiklerini de beraberinde getirmektedir. Yerellik, bu bağlamda yalnızca coğrafi bir kategori değil, kimliğin yeniden üretildiği bir sosyo-kültürel bağlamdır (Hall, 1996b, s. 459).

Ulus-devletin tekil ve homojen kimlik anlayışı, küreselleşme süreciyle birlikte çözülmeye başlamakta; hem “üst kimlik” arayışları (örneğin kozmopolit vatandaşlık) hem de “alt kimliklerin” (örneğin etnik, bölgesel, dinsel) kamusal alanda daha görünür hale gelmesiyle sarsılmaktadır. Özkırımlı’ya (2006) göre, yerel kimliklerin yükselişi küresel kültürel tektipleşmeden daha güçlü bir baskı unsuru haline gelmektedir. Yerel taleplerin görünürlüğü arttıkça, ulusal kimliğin kapsayıcılığı da sorgulanmaktadır. Bu süreçte çokkültürlülük politikaları, hem yukarıdan aşağı uygulanan devlet stratejileri hem de yerelden yükselen taleplerin bir sonucu olarak gelişmektedir (Çaha, 2012, s. 623). Yerel kimlik grupları, medya ve sivil toplum aracılığıyla kendilerini görünür kılmakta ve tanınma taleplerini çokkültürlü söylemler üzerinden ifade etmektedir. Dolayısıyla çokkültürlülük ve yeni yerellikler arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Çokkültürlülük, yalnızca etnik ya da kültürel çeşitliliği tanımakla sınırlı kalmayan; toplumsal cinsiyet, sınıf, din ve diğer kimlik biçimlerini de içeren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, çokkültürlü toplumların sürdürülebilirliği yalnızca kültürel farklılıkların tanınmasına değil, aynı zamanda bu farkların içinde yer alan toplumsal eşitsizliklerin de görünür kılınmasına bağlıdır. Özellikle kadınlar, etnik ya da kültürel azınlık grupların üyeleri olarak hem toplumsal cinsiyetlerinden hem de mensup oldukları gruplardan dolayı çoklu ayrımcılığa maruz kalabilmektedir (Anthias ve Yuval-Davis, 1992, ss. 117–118). Bu durum, çokkültürlülüğün toplumsal cinsiyet eşitliği ile gerilimli bir ilişki içinde olabileceğini göstermektedir.

Kymlicka’ya (2007, s. 152) göre liberal çokkültürcülük, azınlık gruplarının kültürel haklarının tanınmasını savunsa da bu gruplar içinde ortaya çıkan hiyerarşik toplumsal ilişkilerin, özellikle ataerkil yapının, sorgulanmasını yeterince garanti altına almamaktadır. Bazı kültürel pratiklerin kadınların özgürlüklerini sınırladığı durumlarda, kültürel görecelilik adına bu eşitsizliklerin meşrulaştırılması ciddi bir çelişki yaratmaktadır. Okin (1999, ss. 9–13) bu durumu “kültürel grupların özgürlüğü ile kadınların hakları arasında tercih yapılması” ikilemi olarak tanımlamakta ve feminist bakış açısının çokkültürlülük içerisinde mutlaka dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre kadınlar çoğu zaman kültürel toplulukların “taşıyıcıları” olarak görülmekte ve bu nedenle geleneksel rollerle özdeşleştirilerek edilgen konumda tutulmaktadır.

Bu eleştiriler doğrultusunda, çokkültürlülük politikalarının başarılı olabilmesi, yalnızca farklı kültürlerin kamusal alanda temsiline değil, aynı zamanda bu kültürler içinde kadınların sesinin duyulmasına da bağlıdır. Phillips (2007, ss. 10–12) çokkültürlülük içinde toplumsal

cinsiyet eşitliğini gözetmeyen bir anlayışın kadınları sessizliğe mahkûm edebileceğini ve kültür adına kadın haklarının bastırılabilirliğini belirtmektedir. Bu nedenle, çokkültürlü toplumlarda yalnızca kültürel tanınmayı değil, adalet ve eşitliği de merkezine alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Toplumsal cinsiyetin, kültürel aidiyetle çatışmaksızın bir arada var olabileceği katılımcı politikaların oluşturulması, hem bireylerin kimliklerini özgürce ifade etmeleri hem de toplumsal bütünleşmenin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Feminist kuram bu noktada çokkültürlülüğe eleştirel bir bakış sunmaktadır. Okin (1999, ss. 9–12) özellikle çokkültürlülüğün bazı biçimlerinin ataerkil kültürel normların yeniden üretilmesine zemin hazırlayabileceğini ve kadınların özgürleşme süreçlerini sekteye uğratabileceğini savunmaktadır. Feminist düşünürler, kültürel kimliklerin korunmasının önemini kabul etmekle birlikte, bu korumanın kadınların ve diğer marjinal grupların temel haklarını ihlal etmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Narayan (1997, s. 122) ise çokkültürlülüğün feminist bir perspektifle yeniden tanımlanmasını önererek, kültürel farklılıkların kadınların yaşam deneyimlerini nasıl şekillendirdiğine dair daha duyarlı politikaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede çokkültürlülük anlayışının toplumsal cinsiyet eşitliğini göz ardı etmeden yeniden düşünülmesi hem kültürel çeşitliliğin korunmasını hem de kadınların ve marjinal grupların güçlenmesini sağlayacak kapsayıcı ve adil bir toplumsal düzenin inşası açısından büyük önem taşımaktadır.

Dolayısıyla feminist perspektif, çokkültürlü politikalarda kültürel farklılıkları tanıırken topluluk içindeki güç ilişkilerine, özellikle cinsiyet temelli eşitsizlikler, karşı dikkatli olunması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle, çokkültürlü demokrasilerde hem kültürel hem de toplumsal cinsiyet eşitliği ilkelerinin ve bu ilkelere dayalı adalet anlayışının benimsenmesi zorunludur. Böyle bir yaklaşım, yalnızca kültürel tanımını değil, aynı zamanda bireylerin, özellikle kadınların, kendi toplulukları içinde güçlenmesini ve özneleşmesini destekleyen yapısal dönüşümleri de içermektedir.

Toplum, bireyin yalnızca dışsal bir çevresi değil, aynı zamanda onun kimlik inşasında aktif rol oynayan bir anlamlar sistemidir. Bu noktada birey-toplum ilişkisi, bireyin sosyal çevreye uyum sağlamasından ibaret olmayıp, aynı zamanda bireyin bu çevreyle etkileşim içinde kimliğini sürekli olarak yeniden ürettiği bir süreci ifade etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim süreci, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde daha da belirgin hale gelmektedir. Bandura'ya göre (1977, s. 22) bireyler, toplumsal davranışları yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda model alma ve gözlem yoluyla da öğrenmektedir. Bu durum, bireylerin kimliklerini oluştururken toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel normlar ve önyargılar gibi toplumsal yapıların etkisi altında nasıl biçimlendiğini

açıklamada önemli bir kuramsal araç sunmaktadır.

Antropolojik çalışmalar, özellikle geleneksel toplumlarda kimliklerin durağan, sabit ve çoğu zaman doğuştan belirlenmiş rollerle tanımlandığını ortaya koymaktadır. Bireyler ait oldukları kabile ya da topluluğun kültürel yapısı içinde kendilerine atfedilen rolleri sorgulamaksızın benimsemekte ve bu rollerin dışına çıkmaları büyük ölçüde sosyal yaptırımlarla sınırlandırılmaktadır (Geertz, 1973; Eriksen, 2010). Moderniteyle birlikte kimlikler çoğalmış; birey ise bu çokluk içinde kendisine kararlı ve muteber bir kimlik edinme arayışına yönelmiştir (Bauman, 2006, s. 65). Bu bağlamda kimlik, bireyin kendini nasıl kurduğu, nasıl yorumladığı ve bu kimliği hem kendine hem başkalarına nasıl temsil ettiğiyle ilişkilidir (Kellner, 2001, ss. 187–189). 1970’lerden itibaren kimlik kavramına mikro düzeyde, bireyin “ben” duygusuna, kendilik bilincine ve kişilerarası iletişimdeki etkileşim biçimlerine odaklanılmaya başlanmıştır. Makro düzeyde ise kimliğin sınıf, ulus, etnisite ve toplumsal cinsiyet gibi sosyo-kültürel belirleyenlerle ilişkisi tartışılmaktadır (Güven, 2011, ss. 27–28). Bu çerçevede kimlik hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahiptir.

Bu bağlamda özellikle cinsiyet/cinsellik ve ırk/etnisite üzerine odaklanan çalışmaların sayısı artmıştır. Akademik ilgi, kimliklendirme süreçlerine ilişkin teorik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca, yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte mekânsal sınırlar önemini yitirmiş; dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan düşünce ya da hareketler, farklı coğrafyalarda kolektif kimliklerin oluşumuna katkı sunmuştur (Cerulo, 1997, ss. 385–386). Özellikle internet ve dijital medya aracılığıyla toplumlar daha sık ve yoğun bir etkileşim içerisinde. Totaliter rejimlerde dahi bu karşılaşmaların önüne geçilememektedir (Bourse, 2009, s. 23). Dolayısıyla bireyin kimliği, bir yandan bireysel tercihlerin ve öznel algıların ürünü iken, öte yandan toplumun egemen değer sistemleriyle sürekli bir etkileşim içerisinde oluşmakta ve yeniden üretilmektedir. Bu bağlamda kimlik, sabit ve değişmez bir yapı değil; aksine tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamlarda sürekli yeniden inşa edilen çok katmanlı bir olgudur (Hall, 1996a, s. 4). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kimlik unsurları bu yeniden inşa sürecinin merkezinde yer almakta, bireyin hem kendisini hem de başkalarını anlamlandırma biçimlerini doğrudan etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çeşitli

demografik özelliklerinin söz konusu iki değişken üzerindeki etkilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın çıkış noktası, toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük kavramlarının kesişiminde yer alan "öteki" kimliklerin, üniversite öğrencilerinin zihinsel ve kültürel dünyasında nasıl bir anlam kazandığını ortaya koyma arzusudur. Bu bağlamda, bireylerin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının, eşitlik anlayışlarının önemli bir göstergesi olabileceği varsayılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük, bireyin hem bireysel hem de toplumsal kimliğinin şekillenmesinde belirleyici rol oynayan, çoğu zaman örtüşen ve birbirini etkileyen iki önemli kavramsal alanı temsil etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın, bu iki kavramın bir arada değerlendirilmesi yoluyla literatüre anlamlı bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Özellikle genç yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin tutumlarının analiz edilmesi, toplumsal eşitlik ve kültürel çeşitliliğe ilişkin eğilimlerin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmada, öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik tutumları kaygı, zenginlik, tahammül, tehdit ve ayrımcılık alt boyutları üzerinden; toplumsal cinsiyet algıları bağlamında değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi benimsenmiş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, üniversite öğrencilerinden Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) ve Özgen ve Köşker (2019) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Tutum Ölçeği (ÇTÖ) kullanılarak ölçek yoluyla toplanmış; analizler Jamovi programıyla gerçekleştirilerek betimsel istatistikler, korelasyon analizleri ve grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular, kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanarak çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet algıları arasındaki dinamiklerin bütüncül bir biçimde ortaya konması hedeflenmiştir.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda yanıt aranacak araştırma soruları şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile çokkültürlülük tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu sorular doğrultusunda araştırma hipotezleri şu şekildedir:

H_1 : Üniversite öğrencilerinin, demografik özellikleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1a} : Üniversite öğrencilerinin, biyolojik cinsiyetleri toplumsal cinsiyet algısı

puanlarıyla arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

H_{1b} : Üniversite öğrencilerinin, yaşları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1c} : Üniversite öğrencilerinin, doğdukları bölge ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1d} : Üniversite öğrencilerinin, yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim birimi ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1e} : Üniversite öğrencilerinin, etnik kökenleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1f} : Üniversite öğrencilerinin, mezun oldukları lise türü ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1g} : Üniversite öğrencilerinin, eğitim gördükleri üniversiteye bağlı birim ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1h} : Üniversite öğrencilerinin, çalışma durumları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1i} : Üniversite öğrencilerinin, anne eğitim seviyeleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1j} : Üniversite öğrencilerinin, anne çalışma durumları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1k} : Üniversite öğrencilerinin, baba eğitim seviyeleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1l} : Üniversite öğrencilerinin, baba çalışma durumları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{1m} : Üniversite öğrencilerinin, ebeveynlerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_2 : Üniversite öğrencilerinin, demografik özellikleriyle çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2a} : Üniversite öğrencilerinin, biyolojik cinsiyetleri çokkültürlülük tutum puanlarıyla arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2b} : Üniversite öğrencilerinin, yaşları ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2c} : Üniversite öğrencilerinin, doğdukları bölge ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2d} : Üniversite öğrencilerinin, yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim birimi ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2e} : Üniversite öğrencilerinin, etnik kökenleri ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2f} : Üniversite öğrencilerinin, mezun oldukları lise türü ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2g} : Üniversite öğrencilerinin, eğitim gördükleri üniversiteye bağlı birim ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2h} : Üniversite öğrencilerinin, çalışma durumları ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2i} : Üniversite öğrencilerinin, anne eğitim seviyeleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2j} : Üniversite öğrencilerinin, anne çalışma durumları ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2k} : Üniversite öğrencilerinin, anne eğitim seviyeleri ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2l} : Üniversite öğrencilerinin, baba çalışma durumları ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{2m} : Üniversite öğrencilerinin, ebeveynlerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile çokkültürlülük tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_3 : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{3a} : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutumlarından kaygı alt tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{3b} : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutumlarından zenginlik alt tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{3c} : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutumlarından tahammül alt tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{3d} : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutumlarından tehdit alt tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H_{3e} : Üniversite öğrencilerinin, çokkültürlülük tutumlarından ayrımcılık alt tutum puanı ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumsal yapılar içerisinde bireylerin sahip olduğu cinsiyet rolleri ve kültürel kimliklere yönelik tutumlar hem bireyler arası ilişkileri hem de toplumsal birlikteliği doğrudan etkileyen iki temel dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet algılarının ve çokkültürlülük tutumlarının bireylerin düşünsel dünyasında nasıl şekillendiğinin anlaşılması, çağdaş sosyal bilimlerin önemli araştırma alanlarından birini oluşturmaktadır.

Türkiye gibi kültürel çeşitliliğin yoğun olarak yaşandığı toplumlarda, bireylerin çokkültürlü yaşama yönelik tutumlarının ve toplumsal cinsiyete dair algılarının belirlenmesi, toplumsal eşitlik ve birlikte yaşama kültürünün güçlendirilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Üniversite öğrencileri gibi genç yetişkin bireylerin bu konulara yönelik algıları, yalnızca günümüz toplumunun değil, geleceğin sosyal yapısının da habercisi niteliğindedir.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, özellikle eğitim kurumlarında uygulanabilecek politikaların belirlenmesine, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kültürlerarası anlayışın güçlendirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Ayrıca, araştırmada kullanılan Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ve Çokkültürlülük Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler, alan yazındaki boşlukların doldurulmasına ve yeni çalışmalara zemin hazırlanmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda çalışma hem akademik bilgi üretimine hem de toplumsal farkındalık geliştirme süreçlerine katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nin önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, yalnızca bu evrenin örneklemini oluşturan katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanmıştır.
3. Ayrıca, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler, çalışmanın kapsamını belirleyen temel sınırlılıklardır. Dolayısıyla bulgular, sadece kullanılan ölçekler aracılığıyla ölçülen değişkenlerle ilişkilidir ve genellenebilirlik yalnızca benzer örneklem grupları için geçerlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile Çokkültürlülük Tutumları Ölçeğinin, araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu varsayılmaktadır. (Bu ölçütlerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmanın ilgili yöntem bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.)

2. Araştırma kapsamındaki katılımcıların, anket formundaki tüm ifadeleri dikkatli ve içtenlikle yanıtladıkları ve verdikleri yanıtların kendi düşünce ve tutumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan istatistiksel veri analiz yöntemlerinin, araştırma sorularına uygun, yeterli, geçerli ve güvenilir yöntemler olduğu varsayılmaktadır.

4. Araştırma kapsamında ulaşılan örneklemin, Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenci evrenini sosyo-demografik açıdan yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmanın tanımları şu şekildedir:

Çokkültürlülük: Farklı kültürel kimliklerin (etnik, dinsel, dilsel ya da toplumsal grupların) bir arada var olabildiği, tanındığı ve kamusal alanda ifade özgürlüğüyle yaşatıldığı bir toplumsal yapıyı ve buna dayalı politikaları ifade etmektedir (Kymlicka, 2007; Parekh, 2002; Banks, 2009). Çokkültürlülük, bireylerin ve grupların kendi kültürel kimliklerini sürdürme hakkını tanıırken, aynı zamanda ortak yurttaşlık ve toplumsal bütünlük ilkeleri çerçevesinde bir arada yaşamayı hedeflemektedir (Kymlicka, 2007, s. 61; Phillips, 2007).

Toplumsal Cinsiyet: Bireylerin kadın ya da erkek olarak doğuştan sahip oldukları biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplum tarafından belirlenen roller, beklentiler, davranış kalıpları ve normlar bütününe ifade etmektedir (Oakley, 1972; Connell, 2022; Dökmen, 2006). Bu kavram, kadınlık ve erkeklik gibi kimliklerin kültürel, tarihsel ve toplumsal süreçler içinde öğrenildiğini ve biçimlendirildiğini vurgulamaktadır (Butler, 2021).

Algı: Bireyin duyuşsal organları aracılığıyla çevresinden aldığı uyarıcıları seçme, organize etme ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2006). Bu süreç, yalnızca fiziksel uyarıların pasif olarak alınması değil, aynı zamanda bireyin deneyimleri, değerleri, inançları, kültürel birikimi ve bilişsel yapıları doğrultusunda şekillenen aktif bir yorumlama mekanizmasıdır.

Tutum: Bireyin bir nesneye, kişiye, olaya ya da duruma yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri, duygu, düşünce ve davranış eğilimleriyle birlikte içeren, öğrenilmiş ve görece kalıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal ve kuramsal yapı ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Öncelikle *toplumsal cinsiyet* kavramı; toplumsallaşma süreçleri, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyetçilik türleri ve ataerkil sistem bağlamında açıklanacaktır. Ardından, *çokkültürlülük* kavramı tarihsel gelişimi, kuramsal yaklaşımlar, kimlik ve öteki kavramlarıyla ilişkisi çerçevesinde değerlendirilecektir. Bölümün devamında, bu iki temel değişkenin kesişim noktalarından sosyal öğrenme kuramına değinilecektir. Böylelikle araştırmanın temelleri oluşturularak, çalışmanın bilimsel dayanakları bütünlüklü bir perspektifle ortaya konulacaktır.

2.1. Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet (gender), biyolojik cinsiyetten (sex) farklı olarak kültürel, tarihsel ve toplumsal süreçler içerisinde inşa edilen bir kavramdır. Bireyler doğduklarında sahip oldukları biyolojik özelliklere göre kadın ya da erkek olarak sınıflandırılırlar da bu sınıflandırmanın ötesinde toplumsal olarak kadınlık ve erkeklik biçimlerinde tanımlanan rolleri ve normları içselleştirerek toplumsal cinsiyet kimliklerini geliştirmektedir (Oakley, 1972, ss. 158–159). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin “eril” ve “dişil” olarak toplumsal sınıflandırılmasına işaret eden kültürel bir fenomendir; bu bağlamda, biyolojik temele dayanmayan, toplumsal olarak inşa edilmiş bir yapıyı ifade etmektedir.

Toplumsal cinsiyet, yalnızca bireysel kimliği değil, aynı zamanda kurumlar, yapılar ve kültürel normlar tarafından şekillendirilen daha geniş bir sistemin parçası olarak düşünülmelidir. Toplumsal cinsiyet sabit bir kimlikten ziyade, sürekli olarak yeniden üretilen bir performans olarak tanımlanmaktadır (Butler, 2017, ss. 25–33). Toplumsal cinsiyet rolleri bireylerin tekrar eden davranışları yoluyla inşa edilmekte ve bu davranışlar, cinsiyetin “doğal” olduğu yanılgısını üretmektedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet, yalnızca sosyal bir kategori değil, aynı zamanda iktidar ilişkilerinin sürdürüldüğü bir düzlemdir.

Toplumsal cinsiyetin iktidar ilişkileriyle olan bağı, özellikle Michel Foucault’nun biyopolitika ve disiplin kavramlarıyla derinleşmiştir. Foucault (1980, ss. 139–145), bedenin yalnızca biyolojik bir varlık değil, aynı zamanda tarihsel olarak biçimlendirilmiş ve denetlenmiş bir yapı olduğunu ileri sürmektedir. Toplumsal cinsiyet, bu denetim mekanizmalarının bir sonucu olarak bireyin bedenine işlenmekte ve bireyin toplumsal

konumunu belirlemede temel bir rol oynamaktadır.

Toplumsal cinsiyet kuramları, zamanla yalnızca kadınlar ve erkekler arasındaki farklara değil, aynı zamanda bu farkların farklı coğrafyalarda ve kültürel yapılarda nasıl üretildiğine de odaklanmıştır. Nivedita Menon (2021, ss. 9–14), toplumsal cinsiyetin Batı merkezli ikili cinsiyet sistemlerinin dışında da tanımlanabileceğini ve bu tanımların yerel tarihsel bağlamlarla şekillendiğini belirtmektedir. Özellikle postkolonyal feminist teoriler, toplumsal cinsiyetin ırk, sınıf ve sömürgecilik ilişkileri çerçevesinde yeniden düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Benzer biçimde, Kamla Bhasin (2021, ss. 4–5), toplumsal cinsiyetin doğuştan gelen bir özellik değil, toplum tarafından çocukluktan itibaren öğretilen bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, “toplumsal cinsiyet rolleri” bireyin davranışlarını, arzularını, mesleki yönelimlerini ve hatta hayallerini belirleyecek kadar güçlüdür. Kız çocuklarının çekingen, uysal ve ev içi rollerle tanımlanması, erkek çocuklarının ise bağımsız ve kamusal alanda varlık gösteren bireyler olarak yetiştirilmesi, bu yapıların nasıl kuşaktan kuşağa aktarıldığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet kavramına yönelik eleştiriler ise iki temel noktada toplanmaktadır. Birinci eleştiri, biyolojik olan ile toplumsal olan arasında kesin bir ayrıma gidilmesinin sakıncalarına işaret etmektedir. Bu bakış açısına göre, toplumsal cinsiyet ile biyolojik cinsiyet arasındaki keskin ayrım, doğa ve kültür ikiliğine dayalı indirgemeci bir yaklaşımı beraberinde getirme riski taşımaktadır (Butler, 2017, s. 10). Judith Butler, toplumsal cinsiyetin yalnızca kültürel bir inşa olarak kavramsallaştırılmasının, bedenin maddi gerçekliğini ve biyolojik süreçlerin toplumsal cinsiyet deneyimindeki rolünü göz ardı edebileceğini belirtmektedir (Butler, 2017, s. 33). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyetin sabit, durağan bir toplumsal kategori olarak ele alınması hem bireysel kimliklerin değişken doğasını hem de bedensel deneyimlerin toplumsal yapılarla etkileşimini yeterince açıklayamamaktadır (Fausto-Sterling, 2000, s. 45). Ayrıca, doğuştan gelen biyolojik özelliklerin de kültürel süreçler içinde anlam kazandığı gerçeği, toplumsal cinsiyet tartışmalarının biyoloji-toplum dikotomisi üzerinden yürütülmesini problemli hale getirmektedir (Connell, 2019, s. 86). Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet çalışmalarının hem biyolojik hem de toplumsal boyutları birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım geliştirmesi önem arz etmektedir.

Bu eleştiriler doğrultusunda, çağdaş toplumsal cinsiyet kuramları, biyolojik determinizm ile kültürel inşacılık arasında daha akışkan ve karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki önerme eğilimindedir. Özellikle queer kuram ve postyapısalcı yaklaşımlar, cinsiyet kimliklerinin sabit ve evrensel normlara indirgenemeyeceğini; aksine sürekli olarak kültürel, tarihsel ve söylemsel süreçler içinde üretildiğini savunmaktadır (Butler, 2017, s. 141; Jagose,

1996, s. 70). Bu bakış açısı, toplumsal cinsiyetin yalnızca toplum tarafından 'yüklenen' bir kimlik değil, bireylerin bedenleri, arzuları ve toplumsal ilişkileri üzerinden performatif bir şekilde yeniden kurulan bir pratik olduğunu ileri sürmektedir. Bu anlayış, toplumsal cinsiyetin durağan değil, değişken ve bağlama duyarlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu yaklaşımı eleştiren düşünürlerden biri olan Foucault (1986, ss. 333–340), biyolojinin toplumsal söylemlerden bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. İkinci eleştiri ise, toplumsal cinsiyet kavramının kadınlar ile erkekler arasındaki iktidar ilişkilerini açıklamada yetersiz kaldığına dair eleştiridir. Bu eleştiriye göre toplumsal cinsiyet, yalnızca bireylerin kimlik ve rollerinin toplumsal olarak inşa edilmesiyle açıklanamaz; aynı zamanda bu kimliklerin üretiminde iktidar mekanizmalarının nasıl işlediğini de ortaya koymak gerekir (Scott, 2022 s. 42). Toplumsal cinsiyet, tarihsel süreçlerde iktidar yapılarını üreten ve yeniden üreten bir söylem olarak tanımlanmakta; cinsiyet farklılıklarının yalnızca kültürel anlamlandırmalarla değil, bu anlamlandırmaların ardında işleyen güç ilişkileriyle de biçimlendiği vurgulanmaktadır. Bu bakış, toplumsal cinsiyet tartışmalarında tarihsel bağlamın ve güç ilişkilerinin dikkate alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Foucault'nun (1978, s. 92) iktidar anlayışı çerçevesinde de iktidar yalnızca baskı ve yasak yoluyla değil, bireylerin bedenlerini, arzularını ve davranışlarını biçimlendiren mikro düzeydeki iktidar ilişkileri aracılığıyla işlemektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet normları, bireyleri yalnızca sınırlandıran yapılar değil; aynı zamanda öznenin oluşumunda etkin olan ve bu öznenin iktidara karşı direnme potansiyelini de içinde barındıran süreçlerdir. Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet normlarının hem kısıtlayıcı hem de dönüştürücü bir boyuta sahip olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet yalnızca normatif roller değil, aynı zamanda tahakküm ve direniş biçimlerinin de bir ifadesi olarak ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşım, toplumsal cinsiyet çalışmalarını sabit kimlik kategorilerinden ziyade, iktidarın üretildiği ve dönüştüğü dinamik bir alan olarak kavramsallaştırmayı mümkün kılmaktadır (Butler, 2017, s. 2; Connell, 2019, s. 97). Bu perspektif, toplumsal cinsiyetin sürekli müzakere edilen ve değişen bir süreç olduğunu anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Kadınların erkek egemen toplumsal yapılarda yalnızca edilgen nesneler değil, aynı zamanda bu yapılarla müzakere eden özneler olarak konumlandıkları düşüncesi, Deniz Kandiyoti'nin (1988, ss. 274–278) “ataerkil pazarlık” (patriarchal bargain) kavramıyla açıklanmıştır. Kandiyoti'ye göre, kadınlar ataerkil sistemle kurdukları ilişkiyi tamamen kabul etmek ya da tamamen reddetmek yerine, kendi lehlerine olabilecek stratejiler geliştirerek müzakere etmektedir. Bu pazarlıklar toplumdan topluma farklılık göstermekle birlikte,

toplumsal cinsiyetin değiştirilebilir bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, aileden başlayarak eğitim, medya, din, hukuk ve siyaset gibi kurumlar aracılığıyla yeniden üretilmekte; bu da cinsiyete dayalı eşitsizliklerin sürdürölmesine neden olmaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet, yalnızca bireysel tercihleri değil, aynı zamanda yapısal eşitsizlikleri analiz etmede temel bir kavramdır. Kadınların karar alma mekanizmalarına daha az katılması, ekonomik kaynaklara daha sınırlı erişimi ve toplumsal şiddete daha çok maruz kalmaları gibi sorunlar, toplumsal cinsiyetin toplumsal yapılarla olan ilişkisini açıkça ortaya koymaktadır (Connel, 2022, ss. 72–75). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, sadece bireysel tutumların değil, aynı zamanda kurumsal ve yapısal dönüşümlerin de gerekliliğine işaret etmektedir.

2.1.1. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Toplumsallaşma Süreci

Kadınlar ve erkekler arasındaki biyolojik farklılıkların, toplumsal düzeyde eşitsiz güç ilişkilerine dönüşmesi, erkek egemen toplumsal yapılar içerisinde toplumsal cinsiyete dair sosyo-kültürel normların ve değerlerin zamanla yerleşik hale gelmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada, toplumsal cinsiyetin yalnızca biyolojik farklılıklardan değil, toplumsal yapıların içinde kurulan kültürel, tarihsel ve ideolojik dinamiklerden beslendiği görölmektedir. Erkek egemen toplumlar yalnızca erkekleri değil, aynı zamanda bazı kadınlık hallerini de içine alan ve hegemonik erkeklik değerlerini temsil eden küçük bir azınlığın çıkarına hizmet eden bir mücadele alanı inşa etmektedir (Özsoy, 2019, s. 42). Bu tür toplum yapılarında, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin içselleştirilmesi ve meşrulaştırılması, kadınlarla erkekler arasındaki güç dengesizliğinin sürekli olarak yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Nitekim bu yeniden üretim süreci, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini kabullenmesiyle başlamakta ve sürmektedir. Kadınların ve erkeklerin, toplumsal olarak kendilerine atfedilen roller doğrultusunda davranmaları beklenmekte; bu roller üzerinden oluşturulan kalıp yargılar ise cinsiyetler arası eşitsiz ilişkilerin sürekliliğini sağlamaktadır (Connell, 2019, s. 83). Bu bağlamda, toplumsal değişim süreçlerinin başarılı olabilmesi için, toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıplaşmış algıların dönüştürölmesi büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri kavramını ele almadan önce, bu kavramla yakından ilişkili olan ve bireyin toplumdaki konumuna göre şekillenen toplumsal rol kavramının açıklanması gerekmektedir. Toplumsal rolleri bireyin sosyal dünyayla kurduğu ilişkiler içinde öğrendiği davranış kalıpları olmaktadır ve bu roller sosyal düzenin sürekliliğini sağlamaktadır (Giddens 2000, s. 134). Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca bireyin biyolojik cinsiyetine

değil, bu cinsiyetin kültürel bağlamda nasıl anlamlandırıldığına da işaret etmektedir. Zeybekoğlu (2010, s. 58), toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlar ve erkeklerden beklenen farklı görev ve sorumlulukları belirleyen sosyal bir inşa süreci olduğunu vurgulamaktadır. Lorber (1994, s. 56) ise toplumsal cinsiyetin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, aksine bireylerin yaşamları boyunca öğrendikleri ve içselleştirdikleri bir toplumsal kategori olduğunu belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumu bireyin yaşamının erken dönemlerinde başlamaktadır. Nitekim birey, henüz doğmadan önce ebeveynlerin çocuklarına yönelik yaptığı tercihler – örneğin isim seçimi, oyuncak ve giysi başta olmak üzere renk seçimi, oyuncak türü veya giysi biçimi – aracılığıyla bu rollere hazırlanmaktadır. Butler’a (2008, s. 191) göre bu erken yönlendirmeler, bireyin toplumsal normlara uygun bir toplumsal cinsiyet performansını benimsemesine yol açmaktadır. Böylece bireyler, toplumun belirlediği roller çerçevesinde belirli davranış kalıplarını sergilemeye yönlendirilmekte; bu durum da cinsiyet temelli toplumsal beklentilerin yeniden üretilmesini beraberinde getirmektedir. Bu süreç, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kuşaklar boyunca aktarılmasında önemli bir işlev görmektedir.

Toplumun bir üyesi olarak bireyler, toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak belirli davranışları sergilemeye yönlendirilmektedir. Bu bağlamda, toplumsal yapılar içerisinde bireylerin cinsiyetlerine uygun davranışları yönünde çizilen sınırlar, toplumsal normlar aracılığıyla belirlenmektedir. West ve Zimmerman (1987, s. 126), toplumsal cinsiyeti “yapılan” (doing gender) bir süreç olarak tanımlamakta ve bireylerin cinsiyetlerine uygun davranışları sosyal etkileşimler içinde sürekli olarak yeniden ürettiklerini savunmaktadır. Mead (1934) ise bireylerin benlik algılarını sosyal etkileşim yoluyla geliştirdiğini ve bu etkileşimlerde rollerin öğrenildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin içinde bulundukları kültürel bağlama göre şekillenen, tarihsel ve sosyal olarak inşa edilen yapılardır (Scott, 1986, s. 1057). Bu roller, bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde “kadın gibi” veya “erkek gibi” davranışlarını sağlayarak toplumsal cinsiyetin normatif kalıplarını pekiştirmektedir. Nitekim bireylerin bu kalıplara uygun davranışları beklendiğinden, sapma gösteren bireyler sosyal yaptırımlarla karşılaşabilmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri ile bağlantılı olarak cinsiyet temelli iş bölümü anlayışının da sosyal yaşamda belirleyici olduğu görülmektedir. Bu iş bölümünü kadınların ve erkeklerin doğaları gereği farklı sorumluluklara sahip olması olarak değerlendirmek yerine, toplumsal iktidar ilişkilerinin bir yansıması olarak ele almak daha açıklayıcıdır. Bourdieu’nun (2001, s. 41) “sembolik şiddet” kavramı, erkek egemen düzenin doğal bir gerçeklik gibi sunulmasını ve böylece kadınların bu düzeni gönüllü olarak içselleştirmesini açıklamaktadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet rolleri, sadece aile yaşamında değil; eğitim, istihdam ve siyaset gibi

alanlarda da bireylerin davranışlarını biçimlendiren normatif çerçeveleri oluşturmaktadır. Toplumsallaşma süreci, bu rollerin öğrenildiği temel süreçtir. Berger ve Luckmann'a (1966, s. 149) göre toplumsallaşma, bireyin içinde doğduğu toplumun normlarını ve değerlerini içselleştirmesi sürecidir ve bu süreçte toplumsal cinsiyet rolleri, çevredeki aktörler aracılığıyla bireylere aktarılmaktadır. Toplumsal aktarım süreci, bireyin henüz doğum öncesi dönemden itibaren aile, akran çevresi, eğitim kurumları ve medya gibi başlıca sosyal etkileşim kaynakları aracılığıyla biçimlenmektedir.

Toplumsallaşma süreci, bireyin doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı toplumun normlarını, değerlerini ve davranış kalıplarını öğrenerek bir kimlik inşa ettiği dinamik bir süreçtir. Bu süreçte toplumsal cinsiyet rolleri, çocuklara erken yaşlardan itibaren aktarılmakta ve bu roller, onların kadın ya da erkek olarak nasıl davranmaları gerektiği konusunda yönlendirici olmaktadır. Parsons ve Bales (1955, s. 60), kadınlık ve erkeklik rollerinin bireylere erken yaşlardan itibaren öğretildiğini ve bu rollerin toplumsal düzenin sürdürülebilirliğinde önemli işlev gördüğünü belirtmektedir. Çocuklar, başta aile olmak üzere okul, akran grupları ve medya gibi sosyal kurumlar aracılığıyla hangi davranışların cinsiyetlerine uygun olduğunu öğrenmektedir. Toker'e (2021, s. 371) göre, toplumsallaşma sürecinde toplum çocuğun önüne cinsiyetine uygun kuralları koymakta ve bu şekilde bireye nasıl kadın ya da erkek olunması gerektiği öğretmektedir. Bu bağlamda, toplumsallaşma süreci yalnızca bireyin kimlik gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal norm ve değerlerin kuşaklar arası aktarımını da sağlamaktadır.

Connell (2019, s. 86), toplumsal cinsiyet rollerinin aktarımında temel belirleyici unsurun, "toplumsal cinsiyet düzeninin kurumlar aracılığıyla sürdürülmesi" olduğunu ifade etmektedir. Bu kurumların başında ise aile gelmektedir. Aile, yalnızca biyolojik bir birim olarak değil, aynı zamanda kültürel kodların ve normların aktarıldığı bir inşa alanı olarak işlev görmektedir. Aktaş'ın (2020, s. 213) belirttiği üzere, toplumsal cinsiyet rollerinin üretilmesi ve sürdürülmesinde ailenin merkezi bir rolü bulunmaktadır; özellikle çocuk yetiştirme biçimleri ve kullanılan dil, bu rollerin kalıcılığını sağlamada kritik bir işlev üstlenmektedir. Ataerkil yapıya sahip toplumlarda bu süreçte, kız çocuklarına sıklıkla "ev işleriyle ilgilenen, duygusal, fedakâr ve itaatkâr" roller öğretilirken; erkek çocuklarına "otorite sahibi, bağımsız, güçlü ve dış dünya ile ilişkili" roller aşılanmaktadır.

Toplumsallaşma sürecinde yalnızca aile değil, diğer toplumsallaşma araçları da etkili olmaktadır. Özellikle eğitim kurumları, medya ve akran grupları, toplumsal cinsiyet rollerinin ve önyargıların pekiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim kurumları, gizil müfredat aracılığıyla toplumsal cinsiyet normlarının pekiştirilmesine katkıda bulunabilmektedir (Apple,

2004, s. 34). Öğretmenlerin tutumları, ders kitaplarındaki temsil biçimleri ve sınıf içi etkileşimler, çocukların toplumsal cinsiyet algılarının biçimlenmesinde belirleyici olabilmektedir.

Medya ise toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıların kitlesel ölçekte aktarılmasında güçlü bir araç olarak işlev görmektedir. Gerbner'ın (1998, s. 180) kültürel göstergebilim kuramı çerçevesinde, medya ürünleri bireylerin gerçeklik algısını şekillendiren sembolik evrenler sunmakta ve bu evrenler aracılığıyla toplumsal cinsiyetle ilgili normlar yeniden üretilmektedir. Özellikle televizyon dizileri, reklamlar ve sosyal medya içerikleri, kadınların ve erkeklerin toplum içindeki rollerine dair belirli imgeleri sürekli olarak sunarak bireysel algıların şekillenmesinde ve toplumsal cinsiyet kalıplarının pekiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Kalıp yargılar; belirli bir grup ya da birey hakkında, genellikle eksik ya da çarpıtılmış bilgiye dayalı olarak oluşturulan, genelleştirici ve basitleştirici inanç yapılarıdır (Hilton ve Von Hippel, 1996, s. 240). Bu tür inanç yapıları, bireyin zihinsel şemaları içinde hızlı bilgi işleme ihtiyacına hizmet ederken aynı zamanda önyargıların oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kalıp yargılar, bireylerin sosyal çevrelerini anlamlandırma sürecinde belirsizliği azaltarak bilişsel kolaylık sağlasa da bu süreçte ortaya çıkan genellemeler sıklıkla gerçekliği çarpıtmakta ve bireyler arası farklılıkların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu noktada belirtmek gerekir ki, kalıp yargıların etkisi yalnızca bireysel algılarla sınırlı kalmamakta, toplumsal düzeyde de belirgin sonuçlar doğurmaktadır.

Önyargılar, yalnızca bireysel algılar üzerinde değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerde de derin etkiler yaratmaktadır. Toplumsal cinsiyete dayalı önyargılar, kadınların ve erkeklerin hangi rollerde, hangi davranış kalıpları içinde bulunmaları gerektiğine dair katı normlar üretmekte ve bu normların bireyler üzerindeki baskısını artırmaktadır. Dökmen'in (2006, s. 28) belirttiği gibi, bireyler hoşnut olmadıkları kişi, durum veya olaylarla karşılaştıklarında, öğrenilmiş kalıp yargılar daha hızlı bir şekilde devreye girmekte ve bu da önyargıların güçlenmesine yol açmaktadır. Böylece toplumsal cinsiyet bağlamında yerleşik hale gelen kalıp yargılar, kadınların ve erkeklerin toplumsal rolleri içselleştirmesine, bu rollere uygun biçimde davranmasına ve çoğu zaman farklılık arayışlarının veya kalıpların dışına çıkma girişimlerinin bastırılmasına neden olmaktadır.

Kalıp yargılar ve önyargılar hem bireyler arası ilişkileri hem de toplumsal yapının bütününe etkileyen güçlü mekanizmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, kalıp yargıların ve önyargıların eleştirel bir bakışla ele alınması ve toplumsal düzeyde eşitliği ve kapsayıcılığı artırmayı hedefleyen eğitim, medya ve politika alanlarında dönüştürücü

yaklaşımların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, toplumsallaşma süreci aracılığıyla bireylere aktarılan toplumsal cinsiyet rolleri, yalnızca davranış düzeyinde değil; kimlik, değer yargıları ve önyargı kalıpları düzeyinde de derinlemesine bir içselleştirme yaratmaktadır. Bu içselleştirme süreci, bireyin sosyal çevresine uyum sağlama çabasının bir parçası olmakla birlikte, toplumsal eşitsizliklerin ve ayrımcılığın yeniden üretiminde de merkezi bir rol oynamaktadır.

2.1.2. Toplumsal Cinsiyetin Dinamikleri

Önyargı, belli bir gruba ya da bireye yönelik olarak önceden oluşturulmuş, genellikle olumsuz yargıları ifade etmektedir. Allport'a (2017, s. 6) göre önyargı, "bir bireye, sadece bir gruba mensup olduğu için olumsuz şekilde yöneltilebilir düşünce ve tutumdur". Bu doğrultuda, önyargılar genellikle davranışsal bir boyuta taşındığında ayrımcılık biçimini almaktadır. Ayrımcılık, önyargıların ve kalıp yargıların somut davranışlara dökülmüş hâli olarak tanımlanmaktadır (Aronson vd., 2012, s. 419). Önyargıların davranışa dönüşmesi, bireyler arası ilişkilerde adaletsizliklerin ve eşitsizliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Toplumsal cinsiyet bağlamında da çok sayıda önyargı mevcuttur. Bu önyargılar, özellikle kadınlara yönelik olmakla birlikte, erkeklere dair kalıp yargılar da toplumsal yapı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim, "kadınlar daha duygusal, pasif ve bağımlıdır" gibi nitelikler ile "erkekler güçlü, bağımsız ve rasyoneldir" biçimindeki kalıp yargılar, birçok kültürde nesiller boyu yeniden üretilmiştir (Deaux, 1984, s. 109). Bu tür kalıp yargılar, toplumsal cinsiyet eşitliğini engelleyen yapısal ve kültürel engellerin sürekliliğini sağlamaktadır.

Cinsiyet ayrımcılığı, sıklıkla cinsiyetçilik kavramı ile açıklanmaktadır. Cinsiyetçilik, kadınların erkekler tarafından sistematik biçimde baskı altına alınması, sömürülmesi ve dışlanması süreçlerinin kültürel ve kurumsal araçlarla yeniden üretilmesini ifade etmektedir (Walby, 1990, s. 20). Bu tür cinsiyetçi pratikler, her ne kadar zamanla biçim değiştirse de tarihsel ve kültürel izler taşımaya devam etmektedir. Örneğin, arkeolojik bulgular ve tarihsel belgeler, toplumsal cinsiyet yapısının uzun yıllar boyunca benzer roller ve kalıplar etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır (Lerner, 2010, s. 9). Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin tarihsel sürekliliğini ve toplumsal bellekteki köklü yerini açıkça göstermektedir.

Tarihsel süreç incelendiğinde, ataerkil toplumsal yapıların kökeninin Neolitik dönemlere kadar uzandığı görülmektedir. Bu dönemde yerleşik hayata geçişle birlikte tarımsal

faaliyetlerin yoğunlaşması, üretim araçlarının mülkiyetini ve miras ilişkilerini ön plana çıkarmış; soyun erkek üzerinden aktarılması biçimindeki toplumsal kurgular ataerkinin kurumsallaşmasını pekiştirmiştir. Özellikle toprağın erkekler aracılığıyla el değiştirmesi ve mirasın baba soyuna dayalı biçimde düzenlenmesi, kadınların ekonomik ve hukuksal olarak dışlanmasına zemin hazırlamıştır (Lerner, 2010, s. 17). Patriarka tarihsel olarak biyolojik farkların ötesine geçerek toplumsal ve kültürel normlar aracılığıyla kurumsallaştırılmıştır. Antik Yunan ve Roma uygarlıklarında kadının kamusal alandan dışlanması ve yalnızca özel alana hapsedilmesi, bu ataerkil düzenin kurumsallaşmasının belirgin örnekleri arasında yer almaktadır (Pomeroy, 1995, s. 23). Ortaçağ Avrupa'sında ise kadınların toplumsal konumları, dini söylemler ve feodal düzen aracılığıyla belirlenmiş; kadınlar sıklıkla “günahkâr”, “zayıf” ve “tehlikeli” olarak etiketlenmiştir (Bennett, 1989, s. 44). Tüm bu tarihsel örnekler, kadınların toplumsal düzende genellikle nesneleştirilmiş ve edilgen konumlara indirgendiklerini ortaya koymaktadır.

Sanayi Devrimiyle birlikte toplumsal cinsiyet rolleri yeniden biçimlenmiş; kamusal alanın erkeklere, özel alanın ise kadınlara ait olduğu görüşü pekişmiştir (Scott, 1988, s. 33). Bu ikilik, erkeklerin üretim ve siyaset gibi kamusal faaliyetlerde görünür kılınırken, kadınların bakım, ev içi emek ve duygusal işlevlerle sınırlandırıldığı toplumsal bir düzen yaratmıştır. Bununla birlikte, özellikle işçi sınıfı kadınlar için bu ayrım net bir çizgiyle işlememiş; pek çok kadın hem ücretli emek piyasasında işçi olarak yer almak zorunda kalmış hem de ev içi sorumluluklarını sürdürmeye devam etmiştir. Kadınların bir yandan ekonomik üretime katkıda bulunurken, diğer yandan ev içi bakım emeğini ücretsiz biçimde üstlenmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin katmanlı bir biçimde yeniden üretilmesine zemin hazırlamıştır. 20. yüzyılın başlarından itibaren ise kadın hakları hareketleri bu yapıya karşı güçlü bir mücadele yürütmüş ve oy hakkı, eğitimde fırsat eşitliği ve çalışma yaşamına katılım gibi alanlarda önemli kazanımlar elde edilmiştir (Offen, 2000, s. 78). Bununla birlikte, modern toplumlarda dahi cinsiyetçilik ve ayrımcılık biçim değiştirerek varlığını sürdürmekte; özellikle modern cinsiyetçilik kavramı altında, ayrımcılığın örtük ve sistematik biçimleri dikkat çekmektedir (Swim vd., 1995, s. 208). Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet ayrımcılığı, tarih boyunca farklı biçimler almış; ancak ataerkil yapılar her dönemde çeşitli ideolojik ve kültürel araçlarla yeniden üretilmiştir. Bu tarihsel perspektif, günümüzde karşılaşılan cinsiyetçi pratiklerin yalnızca bireysel tutumlara indirgenemeyeceğini, aksine derin bir toplumsal ve tarihsel kökene sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıp yargılar, sadece gündelik yaşam pratiklerinde değil, bilimsel araçlar ve ölçme araçlarında da kendini göstermektedir. Örneğin; Spence ve

Helmreich (1973, 219) tarafından geliştirilen *Attitudes Toward Women Scale (AWS)*, kadınlara ilişkin geleneksel rolleri ve bu rollere yönelik tutumları ölçmektedir. Benzer şekilde, Beere ve arkadaşlarının (1984, s. 579) *Sex Role Egalitarianism Scale (SRES)* adlı çalışması, kadınlık ve erkekliğe dair eşitlikçi ya da geleneksel tutumları sorgulamaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde, toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinin ivme kazanması, feminist hareketlerin yükselişi ve kadınların kamusal alandaki görünürlüğünün artması, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarının ölçülmesini bilimsel ve toplumsal açıdan önemli hâle getirmiştir. Bu tür ölçekler, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıların bireylerin düşünce dünyasında nasıl yerleşik hale geldiğini ve bu yargıların sosyal tutumlar üzerindeki etkisini görünür kılmaktadır. Ancak dikkat çekilmesi gereken bir diğer önemli husus, bu ölçüm araçlarının kendilerinin de dönemin hâkim toplumsal cinsiyet normlarından etkilenebileceğidir. Örneğin, 1970'li ve 1980'li yıllarda geliştirilen bu tür ölçekler, toplumsal cinsiyet rollerine dair anlayışların o dönemki sosyokültürel bağlamı içerisinde şekillenmiştir (Twenge, 1997, s. 1281). Bu durum, toplumsal cinsiyete yönelik tutumların ölçülmesinde zamansal ve kültürel bağlamın dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim günümüzde toplumsal cinsiyet kavramı, ikili (erkek/kadın) kategorilerin ötesine geçerek daha kapsayıcı bir çerçevede ele alınmakta; dolayısıyla yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Bu gelişmeler, toplumsal değişim süreçlerinin bilimsel düzeyde izlenebilmesi ve dönüştürücü politikaların oluşturulabilmesi açısından önemli bir temel sunmaktadır.

Son yıllarda açık cinsiyetçilik biçimlerinin azalmakta olduğu; ancak buna karşın örtük cinsiyetçiliğin artış gösterdiği tespit edilmiştir (Campbell vd., 1997, s. 93). Bu durum, *Modern Cinsiyetçilik* (Modern Sexism) (Swim vd., 1995, s. 206) ve *Yeni Cinsiyetçilik* (New Sexism) gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kavramlar, cinsiyetçiliğin yalnızca açık ve doğrudan ifadelerle değil, aynı zamanda örtük, dolaylı ve sembolik biçimlerde de var olabileceğini vurgulamaktadır. Toplumsal alandaki dönüşümlere rağmen, geleneksel cinsiyetçi kalıpların biçim değiştirerek varlığını sürdürmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle, cinsiyetçilik çalışmalarında hem açık hem de örtük tutumların birlikte ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Glick ve Fiske (1996), cinsiyetçiliğin yalnızca olumsuz tutumlarla sınırlı olmadığını, olumlu gibi görünen bazı tutumların da eşitsizliği pekiştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda geliştirdikleri Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramı (Ambivalent Sexism Theory), cinsiyetçiliği iki bileşende açıklamaktadır: Düşmanca Cinsiyetçilik ve Korumacı Cinsiyetçilik (Glick ve Fiske, 1996, s. 499). Bu kuram, cinsiyetçiliğin çok katmanlı bir yapı arz ettiğini ve toplumsal ilişkilerde hem açık hem de örtük biçimlerde kendini gösterebildiğini ortaya

koymaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yalnızca olumsuz tutum ve davranışlardan değil, olumlu gibi algılanan yaklaşımlardan da beslendiğini anlamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Düşmanca cinsiyetçilik, kadına yönelik küçültücü, aşağılama içeren ve onun cinsel bir nesne olarak görülmesini normalleştiren bir bakış açısı içermektedir. Örneğin, kadınların "zayıf, mantıksız ya da duygusal" olması nedeniyle liderlik gibi rollerde başarısız olacağına inanılmaktadır (Glick ve Fiske, 1997, s. 120). Buna karşılık, korumacı cinsiyetçilik ise kadına yönelik "nazik, şefkatli, koruyucu" gibi olumlu gibi görünen ama aslında kadını edilgen konumda tutan tutumları içermektedir (Glick ve Fiske, 1996, s. 505). Bu tür tutumlar, "kadınlar hassastır, korunmaya ihtiyaç duyarlar" gibi ifadelerle dile getirilerek, ataerkil yapının yeniden üretimini sağlamaktadır. Glick ve Fiske (1997, ss. 123-125), çelişik cinsiyetçiliğin üç temel bileşen üzerinden işlediğini belirtmektedir. Bunlardan ilki güç unsurudur. Ataerkil sistemin bir sonucu olarak ortaya çıkan cinsiyetler arası güç farklılıkları, ideolojik düzeyde meşrulaştırılmakta ve rasyonelleştirilmektedir. Bu güç farklılığı, baskıcı ataerkillik (kadınların erkekler tarafından kontrol edilmesi gerektiği inancı) ve koruyucu ataerkillik (kadınların korunması ve geçindirilmesi gerektiği düşüncesi) olmak üzere iki boyutta tezahür etmektedir. İkinci bileşen olan cinsiyetler arası farklılaştırma, kadınlar ve erkeklere ilişkin toplumsal kalıp yargılar yoluyla toplumsal cinsiyet rollerinin pekiştirilmesini içermektedir. Erkeklerin yüksek statülü, kadınların ise düşük statülü rollerle tanımlanması, erkek egemen yapının sürekliliğini sağlamaktadır. Bu bağlamda, düşmanca cinsiyetçilikte kadınlara yönelik olumsuz yargılar (örneğin, kadınlar karar veremez) ön plana çıkarken; korumacı cinsiyetçilikte ise kadınlara yönelik olumlu ama sınırlayıcı yargılar (örneğin, kadınlar şefkatlidir) öne çıkmaktadır. Üçüncü bileşen olan cinsellik, heteroseksüel bağlamda kadınların cinselliğinin erkeklerin hem arzularını hem de korkularını yansıtan biçimde değerlendirilmesini içermektedir. Düşmanca heteroseksüellik, kadının cinsel gücünü erkeğe karşı kullanabileceği yönündeki korkuya dayanırken; korumacı heteroseksüellik, kadının romantik ilişkiler aracılığıyla erkek kimliğini tamamladığı düşüncesine dayanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, cinsiyetçiliğin hem açık hem de örtük biçimlerini anlamak açısından kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Ayrıca, "iyi niyetli" gibi görünen tutumların da eşitsizliği nasıl yeniden ürettiğini göstermesi bakımından önemli bir katkı sağlamaktadır.

2.1.2.1. Ataerki ve Toplumsallaşma Süreci

Toplumsal cinsiyetin birey üzerindeki etkisi yalnızca biyolojik bir farklılığa

dayanmamaktadır; bu fark, toplumsal normlar, kültürel kalıplar ve kurumlar aracılığıyla öğrenilen ve yeniden üretilen bir sürecin sonucudur. Bu noktada ataerkil sistemin, bireyin toplumsallaşma sürecindeki belirleyici rolü dikkat çekicidir. Lerner'e (2010, s. 239) göre ataerki, erkeklerin kadınlar üzerindeki sistematik hâkimiyetinin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürüldüğü bir toplumsal yapılanmadır. Bu yapılanma sadece siyasal veya ekonomik alanlarla sınırlı kalmamakta; dil, aile yapısı, din, eğitim ve medya gibi birçok toplumsallaştırıcı kurum aracılığıyla içselleştirilmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylere çocukluktan itibaren aktarılan ve kadın ile erkeğe uygun davranış kalıplarını belirleyen bir normlar bütünüdür (Bem, 1981, s. 355). Bu normlar, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kuşaklar arası aktarımında ve bireylerin toplumsal düzen içindeki konumlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Örneğin, kız çocuklarının "nazik", "duygusal" ve "bakım verici" olmaları beklenirken; erkek çocuklara "cesur", "bağımsız" ve "lider ruhlu" olmaları öğütlenir. Bu rollerin kalıcı hale gelmesi, bireyin kimlik gelişiminde toplumsal cinsiyetin içselleştirilmesine neden olmaktadır (Connel, 2022, s. 183). Ataerkil yapı, bu süreçte kadınlıkla ilişkili özellikleri ikincil, erkeklikle ilişkili özellikleri ise birincil ve normatif hale getirmektedir. Bu da cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimini sağlamaktadır.

2.1.3. Toplumsal Cinsiyetin Örtük İdeolojileri

Günümüzde kadınlara yönelik açık, doğrudan ve geleneksel cinsiyetçi tutumların azalması, cinsiyetçiliğin sona erdiği anlamına gelmemektedir. Tersine, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık, daha dolaylı, üstü örtülü ve çoğu zaman “normal” ya da “doğal” olarak kabul edilen söylemler aracılığıyla varlığını sürdürmektedir. Bu durum, Swim vd. (1995, s. 208) geliştirdiği modern cinsiyetçilik kavramı ile açıklanmaktadır. Modern cinsiyetçilik, kadınların artık eşit haklara sahip olduğu varsayımına dayanarak, cinsiyet temelli eşitsizliklerin inkâr edilmesini ve feminist taleplerin gereksiz ya da abartılı görülmesini beraberinde getirmektedir. Böylece toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri açıkça ifade edilmeksizin, örtük biçimlerde yeniden üretilmekte ve cinsiyet temelli ayrımcılıklar açıkça ifade edilmeksizin, gündelik hayat pratiklerinde ve söylemsel düzeyde gizil biçimlerde sürdürülmektedir (Swim vd., 1995).

Modern cinsiyetçiliğin yapısını oluşturan üç temel özellik öne çıkmaktadır. Birincisi, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin varlığı açıkça inkâr edilmekte; “kadınlar artık eşit haklara sahip” şeklindeki söylemlerle mevcut yapısal sorunlar görünmez kılınmaktadır.

İkincisi, feminist hareketlere yönelik olumsuz tutumlar geliştirilmektedir; kadın hakları talepleri “aşırı” ya da “gereksiz” olarak etiketlenerek bu taleplerin meşruiyeti sorgulanmaktadır. Üçüncüsü ise, geleneksel cinsiyet rollerinin idealize edilmesidir. Bu çerçevede, kadınların annelik, ev işleri ve duygusal emek gibi alanlarda “doğal olarak” daha uygun olduğu yönündeki inançlar sürdürülmekte; böylece biyolojik determinizmle beslenen kalıp yargılar sosyal normlara dönüşmektedir (Bem, 1993, ss. 2-4; Glick ve Fiske, 2001, ss. 110-112). Tüm bu özellikler, modern cinsiyetçiliği açık ayrımcılıktan farklı olarak normatif değerler ve hegemonik söylemler aracılığıyla süreklilik kazanan bir eşitsizlik mekanizmasına dönüştürmektedir.

Modern cinsiyetçiliğin sonuçları yalnızca bireysel düzeyde kadınların deneyimlediği mikro eşitsizliklerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda kurumsal uygulamalar, kamusal politikalar ve örgütsel yapılar üzerinde de etkili olmaktadır. Kadınların işgücü piyasasındaki konumları, liderlik pozisyonlarına erişimleri ve karar alma süreçlerine katılımları gibi alanlarda gözlemlenen “cam tavan” (glass ceiling) ve “yapışkan zemin” (sticky floor) olguları, modern cinsiyetçiliğin kurumsal etkilerine işaret etmektedir (Rudman ve Glick, 2008, ss. 116-119; Williams, 2000, ss. 256-258). Görünüşte “tarafsız” olarak sunulan normlar ve uygulamalar, gerçekte erkek egemen yapıları yeniden üretmekte ve kadınların kamusal alandaki varlığını sınırlamaktadır. Bu bağlamda, kadınların liderlik rollerinde “uyumsuz” görülmesi, yetkinliklerinin daha sık sorgulanması ya da geleneksel kadınlık normlarına uygun davranmaları yönünde dolaylı baskılar, modern cinsiyetçiliğin örtük işleyiş biçimlerini yansıtmaktadır (Heilman, 2001, ss. 658-659).

Günümüz toplumsal yapıları içerisinde modern cinsiyetçilik, eşitlik söylemlerinin artmasına rağmen toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin sürmesinin temel açıklayıcı unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, birçok ülkede kadınların eğitim düzeyleri erkeklerle eşitlenmiş ya da onları aşmış olmasına rağmen, bu ilerleme benzer bir şekilde ücret eşitliğine ya da üst düzey temsil oranlarına yansımamıştır (England, 2010, s. 151). Modern cinsiyetçilik, bu paradoksu açıklamakta kritik bir role sahiptir; çünkü görünürde eşit fırsatlar sunulurken, toplumsal normlar ve bireysel tutumlar aracılığıyla kadınların potansiyellerinin sınırlandırılmasına devam edilmektedir. Dolayısıyla, modern cinsiyetçilik, günümüz toplumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin önündeki en dirençli ve çoğu zaman göz ardı edilen engellerden biri olarak varlığını sürdürmektedir.

Feminist kuramlar, modern cinsiyetçiliği, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin günümüzdeki en sinsi ve dirençli biçimlerinden biri olarak değerlendirmektedir. Özellikle ikinci dalga feminizmle birlikte toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin görünür hale getirilmesi için

yürütülen mücadeleler, açık ve doğrudan ayrımcılığa odaklanmışken, üçüncü ve dördüncü dalga feministler, eşitlik söylemlerinin ardında gizlenen örtük cinsiyetçi tutumlara dikkat çekmişlerdir (Gill, 2007, s. 149). Bu bağlamda, modern cinsiyetçilik, yalnızca yasal eşitliğin sağlanmasının toplumsal eşitliğin tesis edilmesine yetmediğini vurgulayan bir eleştiri alanı oluşturmuştur. Judith Butler'ın (1990, s. 25) toplumsal cinsiyetin performatif doğasına ilişkin çalışmaları, modern cinsiyetçiliğin normatif cinsiyet rollerini yeniden üretme biçimlerine dair önemli teorik katkılar sunmuştur. Toplumsal cinsiyet normlarının sürekli olarak tekrarlanması, bireylerin bu normlara uymasını “doğal” hale getirirken, aynı zamanda bu normların değiştirilebilir ve tarihsel olarak inşa edilmiş yapılar olduğunu da ortaya koymaktadır.

Radikal feministler ise modern cinsiyetçiliği, patriyarkanın yeniden üretim mekanizmalarından biri olarak okumaktadır. Firestone (1970) gibi teorisyenler, kadınların kamusal ve özel alanlardaki ikincil konumlarının, yalnızca yasal düzenlemelerle değil, kültürel normlar ve ideolojik kabuller yoluyla da sürdürüldüğünü savunmuşlardır. Benzer şekilde, eleştirel feminist yaklaşımlar da modern cinsiyetçiliğin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini “bireysel tercihlere” indirgemek suretiyle yapısal sorunları görünmez kıldığını ileri sürmektedir (Fraser, 2013, s. 223). Bu perspektife göre, bireysel başarı hikâyeleri üzerinden kadınların toplumda eşit konumlara geldiği söylemi, sistematik ayrımcılığı maskeleyerek neoliberal bir eşitlik yanılsaması yaratmaktadır. Feminist kuramlar, bu nedenle, modern cinsiyetçiliğin yapısal ve kültürel boyutlarına dikkat çekerek, yalnızca hak temelli değil, aynı zamanda kültürel dönüşümü hedefleyen mücadele stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.1.4. Toplumsal Cinsiyet Algısının Değişiminde Feminist Hareketler

Toplumsal cinsiyet algısının dönüşümünde feminist hareketler hem teorik hem de pratik düzeyde belirleyici bir rol oynamıştır. Feminist hareketler, bireylerin kadınlık ve erkeklik rollerine dair kalıplaşmış yargılarını sorgulamakla kalmamış; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve hukuksal düzeyde değişimi tetikleyen dinamikler oluşturmuştur. Kadınların toplum içindeki konumlarına ilişkin eşitlik talepleri, yalnızca yasal hakların genişletilmesini değil, aynı zamanda toplumsal normların ve değer yargılarının yeniden değerlendirilmesini de beraberinde getirmiştir.

Feminist hareketlerin toplumsal cinsiyet algısına etkisi tarihsel süreç içinde farklı dalgalar aracılığıyla şekillenmiştir. İlk dalga feminizm, 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında kadınların temel yurttaşlık haklarına, özellikle oy hakkına, odaklanmış ve kadınların

birey olarak tanınmasını hedeflemiştir (Offen, 1988, s. 152). Bu mücadeleler, kadınların kamusal alanda görünürlük kazanmalarına ve bireysel hak taleplerinin meşrulaşmasına zemin hazırlamıştır. Ancak ilk dalga, toplumsal cinsiyetin yapısal boyutlarını derinlemesine tartışmaktan çok, hukuki eşitlik ekseninde ilerlemiştir.

İkinci dalga feminizm, 1960'lı ve 1970'li yıllarda, toplumsal cinsiyet kavramının toplumsal bir inşa olduğunu vurgulayarak, algı düzeyinde daha köklü değişimlere öncülük etmiştir. Simone de Beauvoir'ın *İkinci Cinsiyet* (1949) adlı eseri, "kadın doğulmaz, kadın olunur" ifadesiyle, toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyetten bağımsız, tarihsel ve kültürel süreçler sonucunda şekillendiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşım, toplumsal cinsiyet rollerinin değişebilir, eleştirilebilir ve dönüştürülebilir olduğu yönünde güçlü bir düşünsel temel oluşturmuştur. İkinci dalga feministler, aile, eğitim, iş hayatı ve medya gibi kurumların cinsiyet rollerinin yeniden üretimindeki rollerini eleştirerek, toplumsal cinsiyet algısının yalnızca bireysel tercihler değil, yapısal faktörler tarafından şekillendirildiğini ortaya koymuşlardır (Freeman, 1975, s. 19). Bu çerçevede, toplumsal değişim için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde eş zamanlı müdahalelerin gerekliliği vurgulanmıştır.

Üçüncü dalga feminizm ise, 1990'lı yıllardan itibaren çeşitlilik, kimlik ve çoklu ayrımcılık kavramlarını ön plana çıkararak, toplumsal cinsiyet algısının daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapıda ele alınması gerektiğini savunmuştur (Crenshaw, 1991, s. 1245). Bu dalga, kadınların deneyimlerinin ırk, sınıf, cinsel yönelim ve kültürel farklılıklar gibi çeşitli eksenlerde kesiştiğini vurgulamış; dolayısıyla evrensel bir "kadın" deneyimi tanımının yetersizliğine dikkat çekmiştir. Üçüncü dalga feministler, toplumsal cinsiyet algısının yalnızca kadınlara değil, tüm bireylere yönelik normatif baskıların sorgulanması gerektiğini savunarak, feminizmin kapsayıcı bir özgürleşme projesi olarak yeniden tanımlanmasına katkıda bulunmuşlardır.

Dördüncü dalga feminizm ise, dijital teknolojilerin etkisiyle küresel ölçekte yayılan bir dayanışma ve bilinçlenme hareketi olarak şekillenmiştir. 2010'lu yıllarda ortaya çıkan bu dalga, özellikle sosyal medya platformları üzerinden yürütülen kampanyalar (*#MeToo*, *#TimesUp* gibi) aracılığıyla, cinsiyet temelli şiddet ve ayrımcılık deneyimlerini görünür kılmış ve toplumsal cinsiyet algısının dönüşümüne yeni bir ivme kazandırmıştır (Munro, 2013, s. 23). Dördüncü dalga, bireysel deneyimlerin kolektif bir farkındalık yaratmak için kullanıldığı bir dönem olarak, toplumsal cinsiyet normlarının eleştirisini daha geniş bir kamuoyuna taşımıştır.

Feminist hareketlerin etkisi yalnızca doğrudan eylemlerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda akademik bilgi üretiminde de kendini göstermiştir. Toplumsal cinsiyet çalışmaları, kadın çalışmaları, queer kuram ve eleştirel erkeklik çalışmaları gibi alanların gelişimi, feminist

düşüncenin akademiye kazandırdığı önemli katkılardandır. Bu teorik açılımlar sayesinde, toplumsal cinsiyet, sabit ve değişmez bir kimlik kategorisi olmaktan çıkarılarak tarihsel, kültürel ve siyasal bağlamlarda biçimlenen bir süreç olarak anlaşılmaya başlanmıştır.

Sonuç olarak, feminist hareketler, toplumsal cinsiyet algısının bireysel deneyimlerden kültürel normlara, hukuk sistemlerinden ekonomi politikalarına kadar birçok düzeyde yeniden düşünülmesine ve dönüştürülmesine öncülük etmiştir. Feminist mücadelelerin etkisiyle, toplumsal cinsiyet yalnızca kadınların meselesi olmaktan çıkmış; bireylerin özgürlük alanlarını genişleten, toplumsal adaletin temel bir boyutu haline gelmiştir.

2.1.5. Toplumsal Cinsiyetin Kültürel Kodlarla Etkileşimi

Toplumsal cinsiyet, yalnızca bireylerin biyolojik cinsiyetine dayanan bir ayrım değil; aynı zamanda kültürel normlar, değer sistemleri ve sosyal pratikler aracılığıyla biçimlenen toplumsal bir inşadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyetin algılanışı, yalnızca belirli bir toplumun tarihsel ve ideolojik yapısına değil, aynı zamanda bu toplum içinde yer alan farklı kültürel kimliklerin etkileşimleriyle de bağlantılıdır. Butler'ın (1990, s. 33) da vurguladığı gibi, toplumsal cinsiyet sabit bir kimlik değil, kültürel olarak inşa edilen ve toplumsal normlar çerçevesinde tekrar eden performatif bir süreçtir. Dolayısıyla farklı kültürel bağlamlar, bu süreci farklı biçimlerde yapılandırarak toplumsal cinsiyetin çok boyutlu ve değişken bir yapıya bürünmesini sağlamaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel gruplar arasında çeşitlilik göstermekle birlikte, bu çeşitlilik çoğu zaman kadınlara ve erkeklere biçilen rollerin yeniden üretilmesini engellememektedir. Örneğin, kimi kültürlerde kadına atfedilen annelik, fedakârlık ve itaatkârlık gibi özellikler yüksek değer taşıyabilirken, başka kültürel bağlamlarda kadınlar ekonomik üretimin içinde daha etkin konumda yer alabilmektedir (Kandiyoti, 1988, s. 275). Ancak her iki durumda da bu rollerin “doğal” olarak görülmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kültürel meşruiyet kazanmasına neden olmaktadır. Nitekim Mohanty (1988, s. 65), Batılı feminist analizlerin evrenselleştirici eğilimlerini eleştirerek, toplumsal cinsiyet deneyimlerinin kültürel bağlam içinde anlam kazandığını ve bu nedenle her kadın deneyiminin homojen olarak değerlendirilemeyeceğini savunmaktadır. Bu bakış açısı, çokkültürlülük bağlamında toplumsal cinsiyetin ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede, Kandiyoti'nin “ataerkil pazarlık” kavramı, ataerkinin yalnızca kadınları değil, toplum içerisinde bulunan tüm cinsiyetleri de kapsayan ve her toplumsal alanda müzakere edilen bir güç ilişkileri ağı olduğunu hatırlatmakta, böylece toplumsal cinsiyet analizlerine daha

kapsayıcı bir boyut kazandırmaktadır.

Çokkültürlü toplumlarda, toplumsal cinsiyet rolleri yalnızca baskın kültür tarafından değil, aynı zamanda azınlık ve göçmen topluluklar tarafından da tanımlanmakta ve yeniden üretilmektedir. Bu durum, bireylerin birden fazla kültürel normla karşı karşıya kalmasına yol açmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumunu daha karmaşık hale getirmektedir. Yuval-Davis (2010, s. 40), kimliklerin kesişimselliğine dikkat çekerek, toplumsal cinsiyetin etnik kimlik, sınıf, inanç gibi diğer kimlik kategorileriyle iç içe geçtiğini ve bu durumun kadınların toplumsal konumlarını çok boyutlu hale getirdiğini belirtmektedir. Böylece, kültürel çeşitlilikle şekillenen toplumsal yapılarda cinsiyet eşitsizlikleri yalnızca ataerkil normlarla değil, aynı zamanda kültürel farklılıkların da etkisiyle yeniden biçimlenmektedir.

Bu çerçevede çokkültürlülük, farklı toplumsal cinsiyet anlayışlarının bir arada var olabileceği çoğulcu bir zemin sunduğu kadar, aynı zamanda farklı toplumsal grupların kendi içlerinde cinsiyet temelli hiyerarşileri yeniden üretebildiği karmaşık bir alanı da ifade etmektedir. Phillips (2007, s. 15), kültürel farklılıkların toplumsal cinsiyet eşitliğiyle her zaman uyum içinde olmayabileceğini ve kimi durumlarda kültürel değerlerin kadınların haklarını sınırlayıcı bir işleve bürünebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çokkültürlü toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak, yalnızca yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda kültürel normların eleştirel biçimde sorgulanmasıyla mümkündür.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyeti şekillendiren kategorilerden biri kültürel bağlam içinde şekillenen bir toplumsal kategori olduğu göz önüne alındığında, çokkültürlülükle ilişkili çalışmalarda cinsiyet dinamiklerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yürütülen araştırmalar, toplumsal cinsiyet algısı ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkinin hem bireysel hem de yapısal düzeyde nasıl inşa edildiğini anlamaya katkı sunabilmektedir. Nitekim bu çalışmanın amacı/konusu üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki ayrıntılı biçimde analiz edilecektir.

2.2. Çokkültürlülük

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, kültürel çeşitlilik, toplumların temel karakteristiklerinden biri haline gelmiştir. Kültürel çeşitlilik, en genel anlamıyla; bir toplumda bir arada var olan farklı dil, din, etnik köken, değer ve yaşam biçimlerini ifade etmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2002, s. 5). Bu çeşitlilik, toplumsal zenginlik ve dinamizm yaratma potansiyeline sahip olmakla birlikte, aynı zamanda çatışma riskini de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle, kültürel çeşitliliğin

yönetilmesinde kültürel duyarlılık (culturel sensivity) önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Kültürel duyarlılık, bireylerin ve kurumların farklı kültürlerle karşı anlayış, saygı ve empati geliştirmesini; kendi kültürel önyargılarının farkına vararak etkileşimlerini bu bilinçle sürdürmesini ifade etmektedir (Bennett, 1993, s. 27). Özellikle çokkültürlü toplumlarda kültürel duyarlılık, sosyal uyumu sağlamak ve ötekileştirici tutumların önüne geçmek açısından kritik bir öneme sahiptir.

Çoğulculuk kavramı ise kültürel çeşitlilikle yakından ilişkili olmakla birlikte, daha çok siyasal ve toplumsal düzeyde farklı kimlik ve kültürlerin tanınması ve bu kültürlerle eşit hakların sağlanması yönündeki yaklaşımı ifade eder. Taylor (1992, s. 64), çoğulculuğu farklı kültürel grupların yalnızca varlığının tanınması değil, aynı zamanda bu gruplara eşit düzeyde saygı gösterilmesi gerekliliği olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği yalnızca bir toplumsal gerçeklik olarak değil, aynı zamanda demokratik toplumların temel bir değeri olarak ele alır. Parekh (2000, s. 13) ise çoğulculuğu; toplumun farklı kesimleri arasında adaletin sağlanması ve bu kesimlerin kendi kültürel kimliklerini özgürce yaşayabilmesi için gerekli koşulların oluşturulması olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, çoğulculuk anlayışı, farklılıkların bir tehdit değil, toplumsal zenginlik ve kapsayıcılığın kaynağı olarak görülmesini teşvik etmektedir.

Ancak kültürel çeşitlilik ve çoğulculuk kavramlarının uygulanabilirliği, toplumsal yapının dinamikleri ve devlet politikalarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Kültürel duyarlılığı yüksek toplumlarda çoğulculuk, bir arada yaşam kültürünü güçlendirirken; bu duyarlılığın zayıf olduğu toplumlarda ayrımcılığa ve toplumsal gerilimlere zemin hazırlayabilmektedir (Kymlicka, 2007, s. 76). Bu nedenle kültürel çeşitliliğin yönetimi, yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, aynı zamanda eğitim politikaları ve sosyal politikalar yoluyla da desteklenmeli; bireylerde kültürlerarası empati ve saygı geliştirmeye yönelik çalışmalar sistematik biçimde yürütülmelidir.

Çokkültürlülük, bir toplum içinde birden fazla etno-kültürel grubun bir arada varlığını sürdürebilmesine imkân tanıyan toplumsal bir yapılanma biçimi olarak tanımlanabilmektedir. Bu kavram, sadece çeşitliliğin bir ifadesi olarak değil, aynı zamanda farklılıkların siyasal ve hukuksal anlamda tanınmasını da içermektedir (Kymlicka, 2007, s. 39). Bazı yaklaşımlar, çokkültürlülüğü yalnızca etnik çeşitlilik olarak tanımlamakta ve "multietnicity" kavramıyla ifade etmektedir (Bilgin, 2005, s. 53). Ancak çokkültürlülük kavramı, kendisi de çok anlamlı kavramlar olan kimlik, cemaat ve kültür gibi boyutlarla ilişkilidir. Kimlik, bireyin kendini tanımlama ve toplumsal konumunu belirleme sürecidir ve genellikle kolektif veya toplumsal kimlik çerçevesinde ele alınmaktadır (Bilgin, 2005, s. 53). Bu bağlamda, çokkültürlülük,

yalnızca bir arada yaşama pratiğini değil, aynı zamanda karşılıklı saygı ve kapsayıcılığı gerektiren bir toplumsal öğrenme sürecini de ifade etmektedir.

Kymlicka (2007, s. 49), çokkültürlülüğü, farklı ulusal ve etnik kimliklerin bir arada var olduğu siyasal yapılara atıfla kullanmakta ve "kültür" kavramını "ulus" veya "halk" ile eş anlamlı görerek şu şekilde tanımlamaktadır: "Kurumsal bakımdan az çok tam, belli bir toprak parçasında yaşayan, ayrı bir dili ve tarihi paylaşan, soy bağları olan bir cemaat". Bu bakış, çokkültürlülüğü bir siyasal kimlik sorunu olarak ele almaktadır.

Parekh'e (2000, s. 13) göre çokkültürlülük, yalnızca farklı kültürel toplulukların bir arada var olduğu sosyolojik bir olguyu ifade etmez; aynı zamanda bu toplulukların siyasal ve hukuksal düzeyde tanınmasını ve bu tanınmanın adalet temelinde kurumsallaşmasını öngören normatif bir yaklaşımdır. Bu bakış açısına göre, çokkültürlülük hem bir durumun tanımı hem de bir hedefin ifadesi olarak değerlendirilmekte; kültürel çeşitliliğin sadece görünür kılınması değil, aynı zamanda bu çeşitliliğin eşit yurttaşlık temelinde güvence altına alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çokkültürlülük tartışmaları, yalnızca toplumsal çeşitlilikle sınırlı kalmayıp, bu çeşitliliğin demokratik kurumlar aracılığıyla nasıl yönetileceğine dair normatif bir perspektif de sunmaktadır.

Bağlı ve Özensel (2005, s. 35), çokkültürlülüğü iki temel unsur üzerinden değerlendirmektedir: Bunlardan biri, değerler düzleminde ortaya çıkan sorunlar; diğeri ise bu farklılıklara karşı takınılan siyasal tavidir. Bu noktada tarih boyunca siyasi bütünlük çabasının, kültürel farklılıklar nedeniyle çoğu zaman zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir.

Friedman'a göre (akt. Özyurt, 2008, s. 219), çokkültürlülük, farklı kimlik ve kültürlerin bir koalisyonudur ve bu koalisyonun içinde yer alan grupların bir arada tutulması siyasal kurallar aracılığıyla sağlanmaktadır. XX. yüzyıl boyunca çokkültürlülüğe dair tartışmalar artmış, soğuk savaş sonrası etnik ve ulusal taleplerin siyasetin merkezine yerleştiği gözlemlenmiştir (Kymlicka, 2007, s. 292). Bu gelişmeler, çokkültürlülüğün yalnızca kültürel bir mesele değil, aynı zamanda siyasal ve toplumsal düzenin sürdürülebilirliği açısından da önemli bir konu haline geldiğini göstermektedir.

Balı (2001, s. 195), modern çokkültürlülüğü klasik çoğulculuktan ayırarak, modern devletlerin hiçbirinin kültürel olarak homojen bir yapıya sahip olmadığını vurgulamaktadır. Taylor (akt. Köker, 1996, s. 12) ise çoğulculuğu, farklı kültürlerin siyasal düzeyde tanınması ve eşit saygı prensibine dayandıran bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Çokkültürcülük bu anlamda, sadece bir durum değil, aynı zamanda demokratik bir ideali de ifade etmektedir. Çokkültürlülüğün öznesini oluşturan gruplar; etnik, dilsel, dinsel veya kültürel azınlıklar gibi farklılıklar üzerinden tanımlanmakta, bu farklılıkların tanınması ve korunması ise çoğunluk

toplumuyla olan ilişkiler ve siyasal bağlamda belirlenmektedir.

Kymlicka (2007, s. 38), çokkültürlülüğün “ulusal azınlıklar” ve “etnik gruplar” temelinde ikiye ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Ulusal azınlıklar; belirli bir coğrafyada yoğunlaşmış, tarihsel olarak kendi siyasi kurumlarını geliştirmiş ve özyönetim talebinde bulunan gruplar olarak tanımlanırken, etnik gruplar ise göçmen kökenli olup daha gevşek topluluk bağlarıyla bir arada bulunan ve özyönetimden ziyade ayrımcılığa karşı koruma ve eşit vatandaşlık talep eden gruplardır. Bu ayrım, çokkültürlü politikaların hedef kitlesini ve uygulama biçimlerini belirlemede önemli bir yol gösterici işlev görmektedir.

Parekh (2002, s. 10), kültürel çeşitliliğin yalnızca bir durum olarak değil, toplumsal adaletin temel bir unsuru olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda çokkültürlülüğün, kültürel çeşitliliği görünür kılmamanın ötesinde, adil bir toplumsal düzenin inşasına katkı sunması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim Galtung’un yapısal ve kültürel şiddet kavramları da burada önem kazanmaktadır. Galtung’a (1969, s. 171) göre; bir grubun kaynaklara erişiminin kısıtlanması, kamusal alanda temsilden dışlanması ya da eşitsiz güç ilişkilerine mahkûm edilmesi, yapısal şiddet biçimleri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, çokkültürlü politikaların yalnızca kültürel tanımaya değil, aynı zamanda eşit temsil ve fırsatlara erişim hakkının sağlanmasına da odaklanmasını gerekli kılmaktadır.

Kymlicka (2007, s. 76) bu kapsamda çokkültürlü vatandaşlığı, bireylerin yalnızca bireysel haklarla değil, aynı zamanda grup haklarıyla da güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Özellikle azınlık grupların kültürel kimliklerinin sürdürülebilmesi için kolektif haklara duyulan ihtiyaç, çokkültürlülük tartışmalarında merkezi bir yer tutmaktadır. Modood (2007, s. 43) ise çokkültürlülüğün, kültürel çeşitliliğin yalnızca tanınması değil, aynı zamanda bu çeşitliliğin devlet kurumları tarafından içselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, çokkültürlülük anlayışının başarılı olabilmesi için yalnızca yasal düzenlemeler değil, aynı zamanda toplumsal bilinç ve kurumsal dönüşüm de önem arz etmektedir.

Öte yandan, çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler de mevcuttur. Barry (2001, s. 9), çokkültürlü politikaların grup haklarına aşırı vurgu yapmasının, bireysel özgürlükleri gölgede bırakabileceği ve liberal eşitlik ilkeleriyle çelişebileceği yönünde eleştiriler getirirken; Benhabib (2002, s. 71), kültürel farklılıkların sabitlenerek yeni ayrımcılık biçimlerine yol açabileceğini ifade etmektedir. Bu eleştiriler, çokkültürlülük tartışmalarında bireysel haklar ile grup talepleri arasındaki hassas dengenin gözetilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, çokkültürlülük; yalnızca farklılıkların varlığını tanımak değil, aynı zamanda bu farklılıkların hak ve temsille buluşmasını sağlayan bir siyasal ve sosyal düzenin tesisi anlamına gelmektedir. Çokkültürlülüğün uygulanabilirliği ise; kimlerin çokkültürlü

politikaların öznesi olacağı, bu politikaların hangi bağlamlarda uygulanacağı ve farklılıkların siyasal alanda nasıl temsil edileceği gibi temel sorular etrafında şekillenmektedir (Vertovec ve Wessendorf, 2010, s. 18). Castles (2000, s. 15), bu süreci “hareket halindeki kültürler” olarak tanımlayarak, modern toplumların durağan değil, sürekli dönüşen ve değişen çokkültürlü yapılara dönüştüğünü ifade etmektedir.

2.2.1. Çokkültürlülük ve Çoğulculuk

Çokkültürlülük kavramı sıklıkla çoğulculuk kavramıyla birlikte ele alınmakta, hatta birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Çokkültürlülük, bir toplumda farklı kültürel kimliklerin varlığını kabul etmeyi ve bu kimliklerin korunmasına yönelik politikaları savunurken; çoğulculuk (pluralism), bu farklılıkların yalnızca varlığını değil, siyasal karar alma süreçlerine etkin katılımını da kapsamaktadır (Taylor, 1994, s. 25). Bu ayrım, demokratik toplumlarda farklılıkların yalnızca tanınmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda bu farklılıkların toplumsal ve siyasal alanda eşit temsille desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Balı (2001, s. 195), modern çokkültürlülüğü klasik çoğulculuktan ayırarak, günümüz demokratik devletlerinin hiçbirisi kültürel bakımdan homojen değildir görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda, çoğulculuk; farklı toplumsal kesimlerin siyasal süreçlerde söz hakkı elde etmesi, hak taleplerinde bulunabilmesi ve kurumsal temsiliyet elde etmesi anlamına gelmektedir (Ergil, 1995, s. 159).

Barth (2001, s. 19), etnik çeşitliliğe sahip sosyal sistemleri, farklı grupların bir arada yaşadığı ve her bir grubun kültürel olarak tanındığı çoğulcu toplumlar olarak tanımlamaktadır. Tunçay (2003, s. 2), çoğulcu toplumu, farklı toplulukların barışçıl biçimde etkileşim kurdukları ve giderek ekonomik, siyasal ve toplumsal bakımdan karşılıklı bağımlı hale geldikleri bir yapıyı ifade etmekte kullanılmaktadır. Bu çerçevede, çoğulcu toplumların sürdürülebilirliği, yalnızca farklılıkların tanınmasına değil, aynı zamanda kapsayıcı ve adil ilişki biçimlerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Canatan (2009, s. 82), kavramların Türkçedeki karşılıklarına dikkat çekerek, "çokkültürlülük" ifadesinin daha çok betimleyici bir anlam taşıdığını, "çokkültürcülük" ise normatif bir yaklaşımı temsil ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çoğulculuk, kültürel farklılıkların tanınmasının ötesinde, bu farklılıkların toplumsal ve siyasal sistem içinde etkin bir biçimde temsil edilmesini hedeflemektedir.

Bu kavramsal çerçeve içerisinde özellikle Batı Avrupa ülkelerinde uygulanan

çokkültürcülük politikaları önemli örnekler sunmaktadır. Örneğin Kanada, göçmen kökenli topluluklara çift dillilik ve kültürel haklar tanıyan anayasal düzenlemeleri ile çokkültürcülüğün kurumsallaşmış bir örneğini sunmaktadır. Almanya ise 2000'li yıllarda vatandaşlık yasasında yaptığı değişikliklerle göçmenlerin entegrasyonunu kolaylaştırmayı hedeflemiş, ancak aynı zamanda İslamofobi ve Türk azınlıklar üzerinden yoğun kimlik tartışmalarına da sahne olmuştur (Castles ve Davidson, 2000, s. 117). Türkiye bağlamında çokkültürlülük konusu daha çok Kürt meselesi, Alevi kimliği ve göçmenler etrafında şekillenmektedir. Özellikle Kürtlerin anadil hakkı, kamusal temsiliyet ve yerel yönetim talepleri; Alevilerin inanç özgürlüğü ve sembolik temsiliyet talepleri; Suriyeli göçmenlerin ise sosyal uyum ve vatandaşlık tartışmaları çokkültürlülüğün sınırlarını zorlayan temel dinamiklerdir (Yıldız ve Uzgören, 2015, s. 38).

Ancak bu tartışmaların karşısında çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler de güçlüdür. Barry (2001), çokkültürcülüğün bireysel haklar yerine grup haklarını öncelemesinin liberal eşitlik anlayışına zarar vereceğini savunmaktadır. Benzer şekilde Treanor (2009), çokkültürcülüğün retorik düzeyde eşitlikten bahsederken pratikte azınlıkları ikinci sınıf vatandaş konumuna itebildiğini belirtmektedir. Türkiye’de de benzer eleştiriler, özellikle üniter devlet yapısının aşınacağı yönündeki kaygılarla dile getirilmektedir.

2.2.2. Eşitlik Perspektifinden Çokkültürlülük

Çokkültürlülük bağlamında eşitlik kavramı, farklı kültürel grupların yalnızca tanınmasını değil, aynı zamanda siyasal, hukuksal ve sosyoekonomik alanlarda eşit haklara erişimini ifade eder. Bu noktada eşitlik, çoğu zaman adaletle eşanlamlı düşünülse de her bireyin aynı koşullara sahip olması değil, ihtiyaçlarına ve dezavantajlı konumlarına göre desteklenmesi anlamına gelmektedir (Young, 1990, s. 173). Bu anlayış, toplumsal kapsayıcılığın sağlanmasında ve yapısal eşitsizliklerin giderilmesinde temel bir ilke olarak öne çıkmaktadır.

Kymlicka (2007), çokkültürlülüğün liberal eşitlik anlayışıyla çelişmediğini, aksine onu tamamladığını savunmaktadır. Kollektif kültürel hakların tanınması, bireylerin kültürel aidiyetlerini yaşayabilmeleri ve kendilerini kamusal alanda özgürce ifade edebilmeleri açısından eşitlikçi bir yaklaşımdır. Bu anlamda eşitlik, yalnızca formal yasal düzenlemelerle değil, kamusal hayata katılımında fiili eşitlikle de ilişkilidir. Ancak Barry (2001, s. 23), grup hakları temelindeki çokkültürcülük anlayışının, bireyler arası eşitliği zedeleyebileceğini savunmaktadır. Ona göre bireylerin yalnızca grup üyeliklerine dayanarak farklı haklara sahip olması, liberal toplumlarda ayrımcılığı yeniden üretebilmektedir. Bu tartışmalar, çokkültürlülük ve eşitlik arasındaki ilişkinin, hassas bir denge ve sürekli müzakere gerektiren

karmaşık bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında ise eşitlik tartışmaları özellikle eğitim, temsil, inanç özgürlüğü ve sosyal hizmetlere erişim gibi alanlarda öne çıkmaktadır. Örneğin Alevi yurttaşların eşit yurttaşlık talepleri, yalnızca inanç özgürlüğü değil, kamu kaynaklarından adil faydalanma ve temsilde eşitlik gibi daha geniş bir eşitlik anlayışı çerçevesinde değerlendirilmektedir (Çınar, 2009, s. 48). Göçmenler açısından ise eşitlik, yalnızca yasal haklara erişimle sınırlı kalmamakta; eğitimde ayrımcılıkla karşılaşma, sağlık hizmetlerinden eşit yararlanma ve toplumsal kabul gibi konuları da içermektedir (İçduygu ve Millet, 2016, s. 204). Bu bağlamda, eşitlik arayışı, toplumsal barış ve kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışının inşasında merkezi bir rol üstlenmektedir.

Adorno'nun eleştirel kuramı bağlamında eşitlik, kültürel homojenleşme süreçlerinin sorgulanmasıyla birlikte değerlendirilmektedir. Adorno (2008), kültür endüstrisinin bireylerin bilinçlerini pasifleştirdiğini ve onları sistemin sunduğu değer yargılarını sorgulamadan kabullenmeye zorladığını savunmaktadır. Ona göre modern toplumlarda kültürel ürünler, bireylerin kendi kimliklerini inşa etmeleri yerine, onları mevcut hiyerarşik yapıların pasif tüketicilerine dönüştürmektedir. Bu bağlamda çokkültürcülük söylemleri, eğer piyasa dinamikleri ve hegemonik kültür aracılığıyla şekillenmişse, bireylerin gerçek eşitlik ve özgürlük deneyimlerine ulaşmasını engelleyebilir. Adorno (2008, s. 155) şöyle belirtmektedir: “Dünya aldatılmak istiyor... İnsanlar, kendilerinin de içyüzünü görebilecekleri bir aldatmayı istemektedir”. Bu çerçevede, eşitlik arayışlarının yalnızca biçimsel düzenlemelerle değil, eleştirel bir toplumsal bilinçle de desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Adorno'nun görüşü, Marcuse'un “tek boyutlu insan” kavramıyla da örtüşmektedir. Marcuse (2016, ss. 12–15), modern sanayi toplumunun bireyleri eleştirel düşünceden uzaklaştırarak tek biçimli bir kültür içerisinde eritmeye çalıştığını savunmaktadır. Ona göre kültürel çeşitlilik yalnızca bir vitrin işlevi görüyorsa, çokkültürcülük de bu vitrinin bir parçası haline gelmektedir. Marcuse'un yaklaşımı, kültürel farklılıkların yalnızca yüzeysel bir çeşitlilik yaratmakla kalmayıp, sistemin meşruiyetini güçlendiren araçlara dönüşebileceği eleştirisini de içerir. Bu bakış açısı, çokkültürcülük tartışmalarında yalnızca kültürel tanınma ve temsilin değil, aynı zamanda eleştirel ve dönüştürücü bir özgürlük anlayışının da merkezde olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Marcuse'a göre gerçek özgürlük, sistemin içinde sunulan seçeneklerin ötesinde bir düşünsel özgürlükle mümkündür. Bu perspektif, kültürel ve toplumsal eşitlik taleplerinin ancak eleştirel bir bilinç ve radikal bir toplumsal dönüşüm arayışıyla anlam kazanabileceğine işaret etmektedir.

Benzer biçimde Habermas (1996), kamusal alan kavramı üzerinden farklı kültürel

toplulukların eşitlik temelinde iletişim kurabilmesinin ancak rasyonel tartışma ve karşılıklı anlayışla mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Ona göre çokkültürlülük, iletişimsel eylem kapasitesini artırmalı; aksi takdirde kültürel farklılıklar yalnızca ayrışma ve çatışma kaynağı olabilmektedir. Bu yönüyle sosyal adaletin sağlanması, yalnızca kültürel tanınmayla değil, aynı zamanda bu tanınmanın katılımcı diyaloglarla desteklenmesiyle mümkündür. Bu çerçevede, çokkültürlülüğün eşitliği gerçekten sağlayıp sağlamadığı, ideolojik temsillerin ötesinde sorgulanması gereken bir konudur.

2.2.3. Çokkültürlülüğe Karşıt Görüşler ve Eleştiriler

Çokkültürlülük, birçok açıdan olumlu bir toplumsal hedef olarak görülse de çeşitli teorik ve pratik gerekçelerle eleştirilere de maruz kalmaktadır. Bu eleştirilerden bazıları kültürel farklılıkların demokratik istikrarı tehdit ettiğini savunurken, bazıları ise çokkültürlülüğün bireyler arası eşitliği zedelediğini ileri sürmektedir.

Liberal eşitlik anlayışını savunan Barry (2001, s. 23), çokkültürlülüğün grup haklarını önceliklendirmesinin bireysel özgürlükleri ve eşit yurttaşlığı tehlikeye atabileceğini belirtmektedir. Ona göre grup temelli ayrıcalıklar, bireylerin grup aidiyetleri üzerinden sınırlandırılmasına ve farklı kategorilere ayrılmasına yol açarak toplumsal bütünlüğü zayıflatabilmektedir.

Treanor (2009), çokkültürlülüğün pratikte eşitlik sağlamadığını ve sistematik eşitsizlikleri gizleyen bir söyleme dönüştüğünü savunmaktadır. Ona göre, Avrupa toplumlarında çokkültürlülük, göçmen kökenli bireylerin alt sınıflara mahkûm edildiği bir toplumsal düzene meşruiyet kazandırmakta kullanılmaktadır. Bu durum, özellikle işgücü piyasasına girişte ve toplumsal hareketlilikte belirgin biçimde görülmektedir.

Benzer biçimde Schlesinger (1992), çokkültürlülüğün ulusal bütünlük duygusunu parçaladığını, ortak değerler etrafında birleşmenin önüne geçtiğini savunmaktadır. Ona göre, kültürel farklılıkların aşırı vurgulanması, yurttaşlık bilincini zayıflatmakta ve kamu alanında ortak bir kimliğin gelişmesini engellemektedir.

Türkiye bağlamında ise çokkültürlülüğe karşıt görüşler daha çok üniter devlet yapısı ve toplumsal bütünlük kaygıları etrafında şekillenmektedir. Eleştiriler, kültürel gruplara tanınacak kolektif hakların, etnik temelli ayrışmaları körükleyeceği ve siyasal istikrarı tehdit edeceği yönündedir (Tok, 2003, s. 278). Özellikle anadil hakkı, özerklik talepleri ve kamusal alanda sembolik görünürlük gibi konular, bu eleştirilerin odak noktalarını oluşturmaktadır.

Buna ek olarak, bazı eleştirmenler çokkültürlülüğün küreselleşme bağlamında bir araç

olarak kullanıldığını ileri sürmektedir. Erkal (2005), çokkültürcülüğün ulusal kültürleri zayıflatarak, neoliberal küresel yapının kültürel hegemonyasını meşrulaştırdığını iddia etmektedir. Bu bakış açısına göre, çokkültürlülük söylemi, homojenleştirici küresel kapitalizmin ideolojik bir aracına dönüşmektedir.

Sonuç olarak çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler; eşitlik, yurttaşlık, toplumsal bütünlük ve ideolojik manipülasyon gibi farklı düzlemlerde şekillenmektedir. Bu eleştiriler, çokkültürcülüğün yalnızca normatif bir ideal değil, aynı zamanda sürekli müzakere edilmesi gereken bir uygulama alanı olduğunu da ortaya koymaktadır. Uygulama bağlamında hem kapsayıcı demokrasi yönünde ilerleme potansiyeli taşımakta hem de kimlik siyaseti ve toplumsal çatışma riskleri barındırmaktadır.

2.2.4. Çokkültürlülük: Gerçeklik mi, Ütopya mı?

Tarihsel sosyolojinin bakış açılarından biri olan etnometodoloji de bize çokkültürlülüğü, özetle birden fazla kültürü içerisinde barındıran toplum olarak tanımlamaktadır (Giddens, 2000, s. 44). Daha da önemlisi bu kültürleri kendi içerisinde düzenli, uyumlu bir şekilde barındırabilen toplum olarak tanımlamaktadır. Kültürü belli unsurlarla (ırk, dil, din, tarih ve coğrafya gibi) birbirinden kesin çizgilerle ayrılabilen topluluklara özgü bir yaşam biçimi olarak tanımladığımızda, çoğulcu ya da çokkültürlü toplum deyince, birden çok kültürel grubun bir arada bulunduğu bir toplumdan yani birçok kültürel yaşantının iç içe sürdürüldüğü bir siyasal birliktelikten söz edilmesidir. Bir toplumda farklı kültüre mensup grup üyeleri arasında bireysel ve sosyal yaşama dair önemli anlayış farklılıkları ve çok farklı ilişki biçimlerinin mevcut olacağını, hatta bunların bir kısmının sosyal hayatın pek çok alanında belli çatışmalara konu olacağını kabul etmek gerekmektedir (Balı, 2001, ss. 193-194). Bu nedenle, çokkültürlü bir toplumda barışçıl bir birlikte yaşamın sağlanabilmesi, karşılıklı anlayış ve hoşgörü kültürünün kurumsallaşmasına bağlıdır.

Çokkültürlü toplumlar siyaset kuramının doğası ve işlevlerinin sorgulanmasına da neden olmaktadır. Siyaset kuramcıları, neredeyse hepsi, önceki dönemlerde hedef kitlesi tüm insanlıktır ve evrensel geçerliliği olan toplumsal kurallar ortaya koymaya çalışmışlardır. Hâlbuki Parekh'in (2002, s. 12) de dile getirdiği gibi insanların kültüre bağlı olduklarının, kültürler arasında büyük farklar olduğunun vurgulanması ve benimsenmesi sonucu bu kuramsal çabaların gözden geçirilmesi gerektiği açık hale gelmiştir. Bir çokkültürlü toplum kuramının sorulara tutarlı yanıtlar verebilmesi için kültürün doğası, yapısı, iç dinamikleri ve insan doğasındaki yeri hakkında detaylı bir kuram geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de

çokkültürcülük hakkında çalışırken toplumsal çözümlemelere daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Politik çokkültürlü anlayış, çokkültürlülüğü vaat eden, uygulama talebinde bulunacağını belirten fakat özellikle iktidarlar tarafından uğrunda herhangi bir çaba sarf edilmeyen göstermelik bir söylemdir (Saraçoğlu, 2009, s. 45). Bir yandan da küreselleşen dünyaya ayak uyduran bir imaj sergilemek için suiistimal edilmektedir. Bu durumda gerek eğitim boyutunda gerek sosyal yönlendiriciliği bulunan faaliyetler boyutunda çokkültürlülük için herhangi bir şey yapılmamakta, çokkültürlülük sadece bir söylem olarak kalmaktadır.

Kymlicka (2007, s. 51) da bu duruma dikkat çekerek, birçok devletin çokkültürlü politikaları “vitrin” düzeyinde benimseyip derinlemesine kurumsallaştırmaktan kaçındığını belirtmektedir. Benzer biçimde Soysal (1994, s. 139), göçmenlerin ve azınlıkların haklarını görünür kılan çokkültürlü söylemlerin çoğu zaman yalnızca temsili düzeyde kaldığını ve yapısal dönüşümler yaratmada yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Öztürk (2014, s. 28) ise eğitim alanında çokkültürlü yaklaşımların genellikle programlara yüzeysel biçimde entegre edildiğini, ancak kültürlerarası diyalogun ve eşitlikçi uygulamaların çoğunlukla göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Bu durum, çokkültürlü yaklaşımların etkili olabilmesi için yalnızca sembolik düzeyde değil, aynı zamanda yapısal ve işlevsel düzeyde de hayata geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İlk bakışta kolektif kimliklerin belli bir etnik endişe ile korunmalarına ve varlıklarını sürdürmelerine yönelik politikalarının zeminini hazırladığı için, bir durum yahut olgu olarak çokkültürlülüğün (toplumsal çeşitliliğin belli türlerinin) korunmasına hizmet eder gibi görünen bu yaklaşım, amaçladığının tam tersi sonuçlar da verebilmektedir. Bunun nedeni, değişik kolektif kimlik düzlemlerinin birbiriyle çelişik özellikler göstermesidir. Bu olgu, onların tümünün çıkarlarını uzlaştırmayı, yani onların her birini tek tek tatmin edecek pozitif ayrım politikalarının uygulanmasını oldukça zorlaştırmaktadır (Yürüşen, 1998, s. 107). Önemli olan da çelişik gibi görünen farklı kolektif kimliklerini ortak değerler etrafında kendi aidiyetlerini koruyacak şekilde saygı ile bütünleşebilmesini sağlamaktır.

Bu bağlamda çokkültürlülüğün, yalnızca farklılıkların tanınmasını içeren sembolik bir kavram olmaktan çıkarılıp; hak temelli, kapsayıcı ve yapısal adalet anlayışıyla bütünleştirilen bir siyasal projeye dönüştürülmesi gerekmektedir. Aksi halde çokkültürlülük, Galtung’un (akt. Çelik, 2009, s. 167) ifadesiyle “yapısal şiddetin” yeniden üretildiği bir araç haline gelmekte; farklı grupların kaynaklara erişimi, temsiliyeti ve karar alma süreçlerine katılımı sınırlı kalmaktadır. Bu durum, çokkültürlülüğün yalnızca kültürel bir çeşitlilik değil, aynı zamanda sosyal adalet ve demokratik katılım meselesi olduğunu bir kez daha göstermektedir.

2.2.4.1. Gerçeklik Düzlemi: Ülke Uygulamaları

Çokkültürlülük, günümüz toplumlarında artan kültürel çeşitlilik karşısında geliştirilen bir siyasal ve toplumsal model olarak hem bir gerçeklik hem de bir normatif ideal olma niteliği taşımaktadır. Ancak bu niteliği, kavramın ütopyacı bir tahayyül mü yoksa uygulanabilir bir gerçeklik mi olduğu sorusunu gündeme getirmiştir.

Kymlicka (2007), çokkültürlülüğün modern liberal demokrasilerin kaçınılmaz bir sonucu olduğunu savunmakta ve bu modelin mevcut kültürel çoğulluğu tanımanın ötesine geçerek hak temelli yaklaşımlarla kurumsallaşması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle çokkültürlülük, toplumların karşı karşıya kaldığı bir gerçekliği düzenleme arayışıdır.

Buna karşılık bazı kuramcılar, çokkültürlülüğün pratikte uygulanmasının oldukça karmaşık olduğunu ve bu nedenle idealize edilmesinin gerçekçi olmadığını ileri sürmektedir. Barry (2001), kültürel grup haklarının bireysel özgürlüklerle çatışabileceği uyarısında bulunarak çokkültürlülüğü toplumsal uyumu zorlaştıran bir ideal olarak değerlendirmektedir. Gitlin (1995) ise çokkültürlülüğün, ortak yurttaşlık bilincini zayıflattığını ve toplumu parçalı kimlik siyasetine yönlendirdiğini savunmaktadır. Bu eleştiriler, çokkültürlülük tartışmalarında hem birlik hem de farklılık ilkelerinin hassas bir denge içinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Parekh (2000), bu eleştirilerin aksine, kültürel çoğulluğun modern toplumların değişmez bir gerçekliği olduğunu ve çokkültürlülüğün yalnızca uygulanabilir değil, aynı zamanda etik bir zorunluluk olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, toplumsal adaletin sağlanabilmesi, kültürel farklılıkların siyasal ve toplumsal düzlemde tanınmasıyla mümkündür.

Fraser (2000) ise çokkültürlülüğü yalnızca kültürel tanınma çerçevesinde değil, yeniden dağıtım ve temsil süreçleriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir adalet anlayışı olarak görmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, çokkültürlülük sadece sembolik düzeyde değil; ekonomik, siyasal ve toplumsal alanlarda da eşitlik ve katılım temelinde hayata geçirilmelidir.

Kanada, çokkültürlülüğün anayasal bir ilke olarak benimsenmesiyle bu modelin gerçekliğe dönüştürüldüğü nadir örneklerden biridir. 1988’de kabul edilen Kanada Çok Kültürlülük Yasası, farklı kültürlerden gelen bireylerin eşit vatandaşlık haklarına sahip olmasını yasal güvence altına almıştır (Kymlicka, 2007). Bu yasa hem sembolik tanımayı hem de yeniden dağıtım politikalarını içermesi bakımından örnek teşkil etmektedir. Kanada’daki uygulama, çokkültürlülüğün yalnızca bir ideoloji olmadığını, aynı zamanda uygulanabilir bir devlet politikası olduğunu göstermektedir.

Avustralya da benzer biçimde çokkültürlü kimliğini federal düzeyde tanımış ve eğitim, medya ve kamu hizmetlerinde çeşitlilik ilkelerini hayata geçirmiştir. Özellikle göçmenlerin entegrasyonu konusundaki programlarıyla dikkat çeken bu ülke, çokkültürcülüğün ekonomik, sosyal ve siyasal düzeyde nasıl sürdürülebileceğini gösteren bir başka örnektir (Jakubowicz, 2002). Buna karşın Almanya ve Fransa gibi ülkelerde çokkültürcülük daha çok göçmen entegrasyonu bağlamında tartışılmış, ancak bu yaklaşım çeşitli sınamalarla karşılaşmıştır. Özellikle Fransa’da laiklik ilkesiyle çelişen başörtüsü yasağı gibi uygulamalar, çokkültürcülüğün sınırlı kabul gördüğünü göstermektedir (Joppke, 2004). Bu karşılaştırmalar, çokkültürlü politikaların ulusal bağlamlara göre farklı biçimlerde şekillendiğini ve başarılarının büyük ölçüde tarihsel, kültürel ve siyasal koşullara bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.4.2. Ütopya Düzlemi: Eleştirilerin Tarihsel Gelişimi

Çokkültürlülüğe yönelik eleştiriler özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Batı Avrupa’da göçmen karşıtı söylemlerin yükselmesiyle birlikte yoğunlaşmaktadır. 11 Eylül 2001 sonrası dönemde ise bu eleştiriler, güvenlik, ulusal birlik ve kültürel bütünlük temelli yeni argümanlarla desteklenmiştir. Gitlin (1995), bu dönemde kimlik politikalarının toplumları bölünmeye ittiğini ve ortak yurttaşlık bilincini aşındırdığını belirtmektedir.

Almanya Başbakanı Angela Merkel’in 2010 yılında “çokkültürlülük politikaları tamamen başarısız olmuştur” ifadesi, bu söylemlerin siyasal meşruiyet kazanmasının en açık örneklerinden biridir. Benzer açıklamalar, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde de liderler düzeyinde yapılmış ve entegrasyonun öncelenmesi gerektiği savunulmaktadır (Vertovec ve Wessendorf, 2010). Bu durum, çokkültürlülüğe yönelik yaklaşımların yalnızca akademik tartışmalarda değil, siyasal söylem ve uygulamalarda da önemli yansımalar ürettiğini göstermektedir. Tüm bu eleştiriler ve karşıt uygulamalara rağmen, çokkültürlülük modeli, günümüz toplumlarında kültürel çoğulluğun yönetimi için hâlâ önemli bir kuramsal ve uygulamalı çerçeve sunmaktadır.

Sonuç olarak, çokkültürlülük bir yönüyle çağdaş toplumların karşı karşıya olduğu yapısal bir gerçekliktir; diğer yönüyle ise, eşitlik, adalet ve kapsayıcılık ideallerinin gerçekleştirilmesi bakımından henüz ulaşılmamış bir ütopyadır. Bu bağlamda çokkültürlülüğün başarısı, yalnızca kültürel grupların tanınmasıyla değil, aynı zamanda bu tanınmanın toplumsal yaşamın tüm alanlarında adil ve eşit bir biçimde kurumsallaştırılmasıyla ölçülmelidir. Diğer yönüyle ise, eşitlik, adalet ve kapsayıcılık ideallerinin gerçekleştirilmesi bakımından henüz ulaşılmamış bir ütopyadır. Bu bağlamda çokkültürlülüğün başarısı, yalnızca

kültürel grupların tanınmasıyla değil, aynı zamanda bu tanınmanın toplumsal yaşamın tüm alanlarında adil ve eşit bir biçimde kurumsallaştırılmasıyla ölçülmelidir.

2.2.5. Çokkültürlülük Perspektifinden Toplumsal Cinsiyet Dinamikleri

Çokkültürlülük tartışmaları çoğu zaman etnik, dilsel ya da dinsel kimlikler bağlamında ele alınsa da toplumsal cinsiyet boyutu bu tartışmalarda merkezi bir yer tutmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireylerin toplumsal rolleri, statüleri ve güç ilişkileri bakımından konumlandıkları bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda çokkültürlülük politikalarının kadınların ve cinsiyet temelli azınlıkların haklarını ne ölçüde koruyabildiği, önemli bir tartışma alanıdır (Phillips, 2007, s. 16).

Okin (1999), çokkültürlülük savunusunun bazı durumlarda kadınların temel hakları ile çelişebileceğini savunmaktadır. Ona göre, bazı kültürel pratiklerin (zorla evlilik, başlık parası, kadının kamusal yaşamdan dışlanması vb.) grup kültürünü koruma adına meşrulaştırılması, feminist ilkelerle bağdaşmaz. Okin bu nedenle "Çokkültürcülük feminist olabilir mi?" sorusunu sorarak, kültürel çoğulculuğun toplumsal cinsiyet eşitliğiyle gerilim içinde olduğunu ileri sürmüştür.

Buna karşılık feminist çokkültürcülük yaklaşımı, kültürel pratiklerin içkin olduğu bağlamların eleştirel olarak incelenmesini ve kadınların kültürel topluluklar içindeki seslerinin daha görünür hale getirilmesini savunur (Shachar, 2015). Bu yaklaşıma göre çözüm, kültürel grupları tümenden dışlamak ya da mutlak özerklik tanımak değil, kadınların kültürel kimliklerinin yanı sıra bireysel haklarını da koruyacak dengeleyici modeller üretmektir.

Fraser (2000) bu tartışmaya katkı sağlayarak, kültürel tanınma talepleri ile yeniden dağıtım talepleri arasında kurulan ikiliğin aşılması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre toplumsal adalet hem kültürel görünürlük hem de ekonomik eşitlik ilkeleriyle birlikte düşünülmelidir. Bu bakış açısıyla, kadınlar gibi çoğu zaman hem ekonomik hem de kültürel olarak dezavantajlı konumda bulunan grupların eşit yurttaşlık haklarına erişimi çokkültürcülüğün asli bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük arasındaki ilişki, Türkiye bağlamında da güncel tartışmalara konu olmaktadır. Özellikle göçmen kadınlar, etnik ve dini azınlık mensubu kadınlar hem kültürel ötekileştirmeye hem de toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Bu nedenle çokkültürlü politikaların, cinsiyet körü değil, aksine cinsiyet duyarlı bir biçimde tasarlanması gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşım, kapsayıcı ve adil bir toplumsal yapının inşasında toplumsal cinsiyet eşitliğinin göz ardı edilemeyeceğini açıkça

ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak toplumsal cinsiyet, okkltrllğn eleştirel biçimde yeniden değerlendirilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Çokkültürcülük, toplumsal cinsiyet eşitliğini gözettiği ve kadınların kültürel kimlikleri içindeki özneliklerini tanıdığı ölçüde kapsayıcı ve adil bir toplumsal düzenin inşasına katkı sunabilmektedir. Uygulama bağlamında hem kapsayıcı demokrasi yönünde ilerleme potansiyeli taşımakta hem de kimlik siyaseti ve toplumsal çatışma riskleri barındırmaktadır.

2.3. Sosyal ğrenme Kuramı

Sosyal bilimlerde sıklıkla birbirinin yerine kullanılan ben, benlik/kendilik, kişilik ve kimlik kavramları, gerçekte farklı anlamlara sahiptir. Bu farkların netleştirilmesi, özellikle kimlik kavramının daha sağlıklı tanımlanabilmesi açısından önemlidir. Kimlik; bireyin kendini nasıl tanımladığına, hangi gruplarla zdeşleştiğine ve bu grupların bireyin davranış ve tutumlarına nasıl yn verdiğine dair çok katmanlı bir yapıyı ifade etmektedir. En temel düzeyde üç kategoriye ayrılabilir: kişisel kimlik (ben kimim?), psikososyal kimlik (biz kimiz?) ve ulusal/kültürel kimlik (biz hangi ulus/kültürden geliyoruz?) (Güleç, 1992, ss. 11-16). Bu kimliklerin oluşumunda bireyler; din, ırk, sınıf, etnik köken, cinsiyet ve milliyet gibi grup temelli aidiyetler aracılığıyla konumlanmakta ve bu sosyal kimlikler, öznenin kendilik anlayışını biçimlendirmektedir.

Sosyal ğrenme Kuramı, bireyin kimliğinin inşa sürecinde çevresel etkileşimlerin ve gözlemsel öğrenmenin rolünü vurgulamaktadır. Bu kurama göre bireyler, içinde bulundukları sosyal evre aracılığıyla davranışları yalnızca deneyim yoluyla değil, aynı zamanda model alma ve gözlem yoluyla da öğrenmektedirler. Kimlik, bu bağlamda sadece bireysel bir tercih değil, aynı zamanda toplumsal olarak aktarılan değer, norm ve rollere bağlı bir süreçtir. Dikkat, hatırlama, yeniden üretim ve motivasyon gibi süreçler, bireyin gözlemlediği toplumsal rolleri (rneğin cinsiyet rolleri ya da etnik aidiyetler) iselleştirmesinde belirleyici olmaktadır. Kuramın bir diğer önemli ilkesi karşılıklı belirlenim (reciprocal determinism) ilkesidir. Bu ilkeye göre bireyin davranışı, çevresel faktörler ve kişisel özelliklerle sürekli etkileşim halindedir. Bu dinamik yapı içerisinde birey, yalnızca çevresinden etkilenmekle kalmamakta, aynı zamanda çevresini de etkileyerek öğrenme sürecine aktif biçimde katılmaktadır (Schunk, 2014). Dolayısıyla ğrenme, birey ve evre arasındaki tek yönlü bir aktarım değil; karşılıklı etkileşim yoluyla gelişen karmaşık bir süreçtir.

Bu süreçte, kültürel kimlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Modern dönemde bireylerin

özneleşme süreçlerinde etkili olan en önemli unsurlardan biri ulusal kimliktir (Larraín, 1995, s. 212). Kültürel kimlik, özcü ve tarihsel olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır. Özcü yaklaşıma göre kültürel kimlik tamamlanmış, değişmez ve sabit bir “öz”e dayanırken; tarihsel yaklaşım ise kültürel kimliği sürekli bir üretim süreci olarak görmektedir (Larraín, 1995, ss. 217–222). Sosyal öğrenme kuramının dinamik yapısıyla uyumlu olan bu ikinci yaklaşım, kimliğin gözlemsel öğrenme süreçleri aracılığıyla toplumsal bağlamda sürekli olarak yeniden inşa edildiğini vurgulamaktadır. Böylece kültürel kimlik, geçmişle bağ kurmakla birlikte, gelecek odaklı bir üretim süreci olarak da şekillenmektedir.

Çokkültürlülük bağlamında yapılan sosyal bilim çalışmaları özellikle 1990’lı yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Başlangıçta Latince kökenli *pluri-* (çokluk) kavramı kullanılırken, daha sonra yerini yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel farklılıkları da içeren *multi-* kavramı almıştır (Anık, 2012). Her ne kadar çokkültürlülük modern bir olgu gibi görünse de farklı kültürlerin bir arada yaşaması tarih boyunca karşılaşılan bir toplumsal gerçekliktir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde, bireylerin farklı kültürel normlarla etkileşimi, onların bu normları gözlemleyerek içselleştirmelerine, dolayısıyla çokkültürlü bir kimliğin oluşumuna katkı sunmaktadır.

Öte yandan, toplumsal cinsiyet de kültürel kimliklerin oluşumuna etki eden belirleyici bir unsurdur. İlk olarak 1930’lu yıllarda biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ayrımı tanımlamak üzere ortaya atılmış, 1950’lerden itibaren bireyin kadın ya da erkek olarak kendini nasıl algıladığına dair bir “kimlik” kategorisi haline gelmiştir. 1970’li yıllardan sonra feminist kuramın etkisiyle günümüzdeki anlamına ulaşmış ve toplumsal eşitsizliklerin kökeninde yer alan yapısal dinamikleri görünür kılan bir kavram haline gelmiştir (Sayer, 2011, s. 9). Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet rolleri de sosyal öğrenme yoluyla edinilen ve bireylerin kimliklerini şekillendiren temel yapılar arasında yer almaktadır. Özellikle aile, okul ve medya gibi sosyalizasyon araçları, bireylere toplumsal cinsiyet normlarını gözlemsel yollarla aktarmakta ve pekiştirmektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Bu süreç, bireylerin toplumsal beklentilere uyum sağlama ve cinsiyete özgü davranış kalıplarını içselleştirme sürecini önemli ölçüde etkilemektedir.

İnsanlık tarihi boyunca süregelen kültürel etkileşim, değişim ve melezleşme süreçleri, kimliklerin sabit değil, dönüşen ve yeniden üretilen yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bu dönüşümün arka planında yer alan gözlem, etkileşim ve modelleme süreçlerine açıklık getirerek, bireyin kimliğinin toplumsal bağlamda nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük gibi kavramların birlikte ele alınması, bireylerin kimlik oluşumlarını çözümlemede önemli bir

analitik çerçeve sunmaktadır. Özellikle öz yeterlilik ve öz denetim, sosyal öğrenme kuramının temel yapıtaşları arasında yer almakta ve bireyin öğrenmeye aktif katılımını mümkün kılmaktadır.

Öz yeterlilik, bireyin belirli bir görev ya da davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997, s. 3). Bu kavram, bireyin sadece mevcut bilgi ve becerilerine değil, aynı zamanda bu becerileri belirli koşullarda etkin bir biçimde kullanabilme kapasitesine duyduğu güveni de içermektedir. Yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip bireyler, karşılaştıkları güçlükleri aşmak için daha fazla çaba gösterirken; düşük öz yeterlilik, öğrenmeye karşı kaygı, erteleme davranışı ve motivasyon eksikliğiyle sonuçlanabilmektedir.

Toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük bağlamında düşünüldüğünde, öz yeterlilik, bireylerin toplumsal normlara karşı geliştirdikleri direncin de belirleyici bir unsurudur. Örneğin, kadınların bilim, teknoloji veya liderlik gibi alanlarda yeterli olmadıkları yönündeki toplumsal kalıp yargılar, bireylerin bu alanlara yönelik öz yeterlilik algılarını zayıflatmaktadır (Eccles, 2007, s. 211). Benzer şekilde, etnik veya kültürel azınlıklara mensup bireylerde, dil, görünüm veya davranış farklılıklarından kaynaklanan dışlanma deneyimleri, akademik ya da sosyal yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında bireylerin öz yeterliliklerinin desteklenmesi, toplumsal eşitlik açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

Model alınan bireylerin (örneğin; öğretmen, ebeveyn, akran ya da medyatik figürler) başarıya ulaşmış olması, gözlemcinin kendi başarı beklentisini de artırmakta ve öz yeterlilik düzeyini güçlendirmektedir (Schunk ve Pajares, 2002, s. 17). Bu durum, sosyal öğrenme sürecinde motivasyonun sürdürülebilmesi için pozitif pekiştirme ve başarılı rol modellerin önemini göstermektedir.

Öz denetim (ya da öz düzenleme), bireyin kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını belirli hedefler doğrultusunda izleyip düzenleyebilme kapasitesidir (Zimmerman, 2000, s. 14). Öz denetim becerileri gelişmiş bireyler, sadece dışsal yönlendirmeye bağlı kalmaksızın, içsel standartlara göre hareket edebilmekte ve öğrenme sürecinde daha stratejik davranabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı açısından öz denetim, bireyin model alma yoluyla edindiği davranışları uygulamadan önce değerlendirmesine, içselleştirmesine ve duruma uygun şekilde yeniden üretmesine olanak tanımaktadır. Bu süreç, özellikle toplumsal normlara uymayan ancak bireyin benimsediği değerlerle örtüşen alternatif davranış biçimlerinin geliştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin, toplumsal cinsiyet rollerine uymayan bir birey, çevresinden gelen sosyal yaptırımlara rağmen, öz denetimi sayesinde kendi benliğine uygun davranışları sürdürebilmektedir (Bandura, 1986, s. 70). Ayrıca öz denetim, çokkültürlü

ortamlarda bireylerin birden fazla kültürel norm ve değer arasında denge kurmalarına da katkı sağlar. Kùltürler arası etkileşimin yoğun olduğu toplumlarda, bireylerin karşılaştıkları çelişkili değer sistemleri arasında sağlıklı bir uyum geliştirebilmeleri, büyük ölçüde öz denetim becerilerine bağlıdır (Zimmerman, 2000, s. 19). Öz denetimi yüksek bireyler, içsel değerlendirme yaparak hangi davranış biçiminin ne zaman, nasıl ve ne ölçüde sergileneceğine karar verebilmektedir.

Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramı bağlamında öz yeterlilik ve öz denetim, bireyin öğrenme süreçlerinde pasif bir alıcı değil; davranışlarını, tutumlarını ve kimliğini aktif biçimde biçimlendiren bir özne olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki kavram, yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal düzeydeki kalıp yargıların yeniden üretilmesinin önüne geçilmesi bakımından da kritik öneme sahiptir. Zira bireyler, sosyal çevrelerinden öğrendikleri kalıp yargılar doğrultusunda kendi yeterliliklerini ve davranışlarını sınırlandırabilmektedir; cinsiyet, etnik köken, dil ya da kültürel aidiyet temelinde oluşturulan önyargılar, bireyin kendine ilişkin algısını ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Öz yeterlilik, bireyin bu dışsal sınırlamalara rağmen kendi potansiyeline inanmasını sağlarken; öz denetim, bireyin içselleştirilmiş kalıp yargılara karşı direnç geliştirmesine ve alternatif davranış biçimleri oluşturmaya olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının, medya politikalarının ve sosyal müdahale projelerinin, bireylerin hem kendi içlerindeki önyargıları sorgulamalarını hem de toplumsal düzeydeki kalıp yargılarla mücadele etmelerini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Böylece, bireylerin çok boyutlu kimlik gelişimlerine katkı sağlanacak ve daha eşitlikçi, kapsayıcı bir toplumsal yapının inşasına zemin hazırlanacaktır.

2.3.1. Kalıp Yargılar

Sosyal öğrenme sürecinde birey, çevresindeki sosyal aktörlerin davranışlarını gözlemleyerek bu davranışlara ilişkin beklentiler geliştirmektedir. Bu bağlamda, toplumun norm ve değerlerinin, medya araçlarının, aile yapısının ve eğitim kurumlarının bireye sunduğu davranış modelleri, bireyin zihinsel şemalarında yerleşik hale gelmektedir. Kalıp yargılar da bu öğrenme sürecinin önemli çıktılarından biri olarak değerlendirilebilmektedir. Kalıp yargılar, belirli bir grup ya da birey hakkında, genellikle eksik ya da çarpıtılmış bilgiye dayanan, genellenmiş ve bilişsel olarak basitleştirilmiş inançlardır (Hilton ve Von Hippel, 1996, s. 240). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde kalıp yargılar, gözlemsel öğrenme yoluyla kazanılmaktadır; çünkü birey, çevresindeki kişilerin belli gruplara yönelik tutumlarını

gözlemleyerek bu tutumları model almaktadır.

Özellikle erken çocukluk döneminden ve hatta bebeklikten itibaren birey, çevresindeki yetişkinlerin ve akranlarının davranışlarını gözlemleyerek toplumsal roller hakkında fikir sahibi olmaya başlamaktadır. Bu süreçte, örneğin cinsiyet, etnisite ya da sosyoekonomik durum gibi kimlik kategorilerine ilişkin kalıplaşmış tutumlar, bireyin zihinsel yapısında yer edinmeye başlamaktadır. Bandura'nın (2001, ss. 124–127) vurguladığı gibi, gözlem yoluyla içselleştirilen bu kalıp yargılar, ilerleyen dönemlerde hem bireyin kendi kimlik algısını hem de başkalarına yönelik sosyal tutumlarını şekillendirmektedir. Bu bağlamda, kalıp yargılar yalnızca bireyin bilişsel yapısını değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini ve karar alma süreçlerini de doğrudan etkilemektedir.

Sosyal öğrenme süreci, kalıp yargıların hem oluşmasında hem de nesiller arası aktarımında önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Örneğin, medyada sıklıkla karşılaşılan ırksal ya da toplumsal cinsiyete dayalı temsiller, bireylerin bu gruplara ilişkin tutumlarının şekillenmesinde etkili olmakta; bireyler bu temsilleri gözlemleyerek toplumsal normlara uygun davranışlar geliştirmektedir (Bandura, 2009, ss. 100–105). Dolayısıyla, kalıp yargılar yalnızca bireysel düzeyde değil, yapısal düzeyde de pekiştirilen ve toplumsal olarak yeniden üretilen olgulardır. Bu noktada, Bourdieu'nün (2015, ss. 117–120) “habitus” kavramı hatırlatıcıdır; zira kalıp yargılar, bireyin toplumsal konumuna göre şekillenen ve süreklilik arz eden eğilimler olarak düşünülebilmektedir.

Ayrıca, Tajfel ve Turner'ın (1979, ss. 33–37) sosyal kimlik kuramı perspektifiyle değerlendirildiğinde, bireyler grup üyelikleri üzerinden kendilerini tanımlar ve bu süreçte önyargılar ve kalıp yargılar, grup içi dayanışmayı güçlendirme ve grup dışı farklılıkları belirginleştirme işlevi görür. Bu durum, kalıp yargıların sadece öğrenilmiş değil, aynı zamanda grup aidiyetiyle bağlantılı olarak da pekiştirildiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı, bu kalıp yargıların edinilme sürecine ışık tutmaktadır. Bu kurama göre bireyler, çevrelerindeki davranış modellerini gözlemleyerek öğrenmekte; bu öğrenme süreci dikkat, hatırlama, yeniden üretim ve motivasyon olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Bandura, 1986, s. 45). Bireyler toplumsal normları, değerleri ve kalıp yargıları yalnızca aile, okul ve akran çevresinden değil; medya, siyasal söylemler ve popüler kültür gibi yaygın modeller aracılığıyla da öğrenmektedir.

Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kalıp yargıların birey tarafından yalnızca kişisel deneyimlerle değil, toplumsal gözlem yoluyla öğrenildiği ve yeniden üretildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, kalıp yargıların eleştirel bir biçimde değerlendirilmesi ve eğitim, medya okuryazarlığı ve sosyal politika gibi araçlar

yoluyla dönüştürülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Toplumsal düzeyde değişim için, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve farklılıklarla empati kurma kapasitelerinin artırılması büyük önem taşımaktadır.

2.3.1.1. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları

Toplumsal cinsiyet, bireylerin yaşamlarında deneyimledikleri kalıp yargılar aracılığıyla şekillenmekte ve bu yargılar bireyin düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Kalıp yargılar, belirli bir gruba yönelik bireylerin sahip olduğu bilgi, duygu ve düşüncelerin oluşturduğu yapılardır. Bireyler çoğu zaman bu yargıları sorgulamadan ya da araştırmadan kabul etmekte; bu da kalıp yargıların bilişsel bir kestirme yol olarak işlev görmesini sağlamaktadır (Hilton ve Von Hippel, 1996). Özellikle bireylerin hoşnut olmadıkları kişi, durum ya da olaylarla karşılaştıklarında, öğrenilmiş kalıp yargılar daha hızlı devreye girmektedir (Dökmen, 2006).

Kalıp yargıların oluşumunda en temel etken aile olarak görülmektedir (Bem, 1981; Dökmen, 2006). Aileyi takiben okul, arkadaş grupları, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları da bu süreçte etkin roller üstlenmektedir (Leaper ve Friedman, 2007). Bu etkenler yalnızca kalıp yargıların aktarılmasını değil, aynı zamanda bunların pekiştirilerek yeniden üretilmesine de katkı sağlamaktadır. Bu yapı, bireyin kalıp yargıları içselleştirmesini kolaylaştırmakta ve bu yargıların bireysel düzeyde sorgulanmadan uygulanmasına zemin hazırlamaktadır (Eagly ve Wood, 2012).

Kalıp yargıların bireysel ve toplumsal düzeyde çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Öncelikle, bireyin psikolojik gereksinimlerini karşılama sürecine katkı sağlayarak, örneğin ebeveyn onayı ya da akran beğenisi gibi sosyal kabul ihtiyacını desteklemektedir. Ayrıca, bireyin kendilik değerini artırmasına yardımcı olmakta; bu süreçte kişi, ait olduğu grup (iç grup) lehine olumlu, ait olmadığı grup (dış grup) aleyhine ise olumsuz yargılar geliştirebilmektedir (Tajfel ve Turner, 1986). Bununla birlikte, kalıp yargılar toplumsal gruplara yönelik olumsuz tutumların gerekçelendirilmesini de mümkün kılarak, mevcut eşitsizliklerin meşrulaştırılmasına hizmet etmektedir (Jost ve Banaji, 1994). Son olarak, bireylerin toplumsal çevreye ilişkin algılarının şekillenmesine, bilgilerin kategorik biçimde organize edilmesine ve sosyal bilgi aktarımının kolaylaştırılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu özellikleriyle kalıp yargılar, zamanla pekişen ve değişimi güç olan dirençli yapılar hâline gelmektedir (Dökmen, 2006).

Toplumun kadınlardan ve erkeklerden cinsiyetlerine uygun şekilde beklentide

bulunması, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını oluşturmaktadır (Ridgeway ve Correll, 2004). Bu kalıp yargıların iki bileşeni olduğu öne sürülmektedir (Burgess ve Borgida, 1999):

1. *Tanımlayıcı kalıp yargılar*, her cinsiyetin sahip olduğu düşünülen özelliklere yönelik inançları ifade etmektedir.
2. *Buyurgan kalıp yargılar* ise cinsiyetlerin sahip olması gereken özelliklere dair normatif beklentileri içermektedir.

Örneğin; “kadın duygusaldır” ifadesi tanımlayıcı, “kadın itaatkâr olmalıdır” ifadesi ise buyurgan kalıp yargı örneğidir. Araştırmalar, kadınların ilişki yönelimli, paylaşımcı; erkeklerin ise başarı yönelimli, etkin niteliklerle tanımlandığını göstermektedir. Kadınlar genellikle şefkatli, duygusal ve ilgili olarak; erkekler ise bağımsız, kendinden emin ve aktif olarak görülmektedir. Olumsuz özellikler açısından kadınlar cesaretsiz, erkekler ise saldırgan ve bencil olarak tanımlanabilmektedir (Dökmen, 2006).

Bu kalıp yargılar, erken çocukluk döneminde kazanılmakta ve yetişkinliğe dek devam etmektedir. Çocuk, yaklaşık 26’ncı aydan itibaren cinsiyet farklarını algılamaya başlamakta; iki yaş sonrasında cinsiyete uygun oyuncaklara ve etkinliklere ilgi göstermektedir. Beş yaş civarında ise belirli kişilik özelliklerini cinsiyetle ilişkilendirmeye başlamaktadır (Martin ve Ruble, 2004). Kadınsı (paylaşımcı) ve erkeksi (etkin) özelliklerin bu yaşlarda ayrışmaya başladığı görülmektedir. Çocuklar, erkek çocukları hızlı ve güçlü; kız çocukları ise konuşkan ve yardımsever olarak tanımlama eğilimindedir (Dökmen, 2006).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları yalnızca küresel düzeyde değil, aynı zamanda alt kategoriler aracılığıyla da şekillenmektedir. Bu alt tipler, genel kalıp yargılarla uyuşmayan özellikleri organize etmeye yardımcı olur. Örneğin; “annelik” alt tipi, beyaz ve orta sınıf kadınlarla ilişkilendirilirken, çalışan ya da farklı etnik kökene sahip kadınlarla örtüşmeyebilmektedir (Glick ve Fiske, 1996). Ortamın özellikleri, hangi alt tipin daha baskın olacağını belirlemektedir. Feminist ya da lezbiyen kadın gibi alt kategoriler, özellikle geleneksel kadın rollerinin dışında kalan ortamlarda daha sık kullanılmaktadır (Dökmen, 2006).

Connell’a (2014, ss. 43–45) göre toplumsal cinsiyet, yalnızca bireysel düzeyde içselleştirilen bir kimlik değil, aynı zamanda toplumsal ilişkiler ağı içinde sürekli olarak üretilen ve yeniden şekillenen bir pratikler bütünüdür. Bu çerçevede, kadınlık ve erkekliği atfedilen rolleri ve alt kategorileri anlamak, toplumsal cinsiyet düzeninin nasıl inşa edildiğini kavramak açısından önemlidir. Kadınlara yönelik “ev kadını”, “çalışan kadın”, “seksi kadın” ve “feminist kadın” gibi; erkeklere yönelik ise “iş adamı” ve “maço erkek” gibi toplumsal imgeler, hegemonik toplumsal cinsiyet rejimlerinin bir parçası olarak ortaya çıkmakta ve

bireyler tarafından sosyal öğrenme süreçleri yoluyla içselleştirilmektedir. Connell'ın hegemonik erkeklik kuramı, erkekliğin bu kategoriler içinde toplumsal iktidar ve ayrıcalıklarla nasıl ilişkilendiğini açıklamak açısından önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet normlarına uymayan bireyler, genellikle sosyal yaptırımlarla karşılaşmakta ve bu bireylerin davranışları toplum tarafından hoş karşılanmamaktadır (Heilman, 2001). 1970'lerden bu yana kadınlara ilişkin geleneksel kalıp yargıların zayıfladığı görülse de bu değişimin daha çok tanımlayıcı bileşenlerde olduğu, buyurgan bileşenlerin ise varlığını sürdürdüğü ifade edilmektedir (Swim vd., 1995). Örneğin, Modern Cinsiyetçilik Ölçeği ile yapılan araştırmalarda, geleneksel kalıp yargıları reddeden bireylerin, ekonomik ve politik haklar talep eden kadınlara karşı hâlâ olumsuz duygular besledikleri; hükümetin ve medyanın kadınlara aşırı destek verdiğini düşündükleri görülmektedir (Caner, 2004).

Benzer biçimde, Cinsiyetçilik Karşıtı Ölçek verileri, feminist kadınların ayrımcılığı abarttığı ve erkeklerden mantıksız taleplerde bulunduğu yönünde algıların sürdüğünü ortaya koymaktadır (Caner, 2004). Bu sonuçlar, modern ya da sözde eşitlikçi tutumları benimseyen bireylerin dahi, geleneksel kalıp yargılarla şekillenmiş toplumsal normlara bağlı kaldıklarını göstermektedir.

Çocuklarla yapılan çalışmalarda ise kullanılan ölçme araçlarının, çocukların toplumsal cinsiyete dair bilgileri ile bu konudaki tutumları arasındaki farkı ayırt etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir (Martin ve Ruble, 2004). Bununla birlikte, 4-5 yaşındaki çocukların, toplumsal cinsiyet normlarına uymayan davranışlar sergileyen yaşatlarını tercih etmedikleri; cinsiyet rollerine uygun davranış gösteren akranlarına daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyet tanımlarının oldukça erken yaşta buyurgan özellikler kazandığını ortaya koymaktadır (Bussey ve Bandura, 1999, s. 684; Ruble vd., 2006, s. 887).

2.3.1.2. Çokkültürlü Toplumlarda Kalıp Yargılar ve Eşitsizlik

Çokkültürlü toplumlar; etnik, kültürel, dinsel ve dilsel çeşitliliğin bir arada var olduğu sosyal yapılardır. Bu yapıların temelinde farklı grupların eşit haklar çerçevesinde temsili, kültürel farklılıkların tanınması ve bir arada yaşama fikri yer almaktadır (Kymlicka, 2007, s. 17). Ancak çokkültürlülüğün bu idealize edilmiş biçimi, pratikte her zaman bireyler arası eşitlik ve karşılıklı anlayışla sonuçlanmamaktadır. Tam tersine, farklı kültürel gruplar arasında karşılaşmalar, çoğu zaman önceden edinilmiş kalıp yargılar ve önyargılar aracılığıyla yorumlanmakta ve bu durum toplumsal uyumu zedeleyebilmektedir (Verkuyten, 2005, s. 42).

Çokkültürlü toplumlarda bireyler birden fazla kültürel kodla karşı karşıya

kaldıklarında, Berry'nin (2005) kültürel adaptasyon kuramında da ifade ettiği gibi ya yeni kalıp yargılar geliştirmekte ya da mevcut olanları yeniden yapılandırmaktadır. Ancak bu çoğulluk, her zaman mevcut kalıp yargıların çözülmesiyle sonuçlanmamaktadır. Glick ve Fiske'nin (1996) yukarıda da belirttiği gibi, kalıp yargılar bazen “pozitif” gibi görünen ama ayrımcı olan biçimlerde de yeniden üretilmektedir. Örneğin, “onlar bizim gibi değil ama kendi kültürlerinde değerlidirler” söylemi, yüzeyde hoşgörölü gibi görünse de altında kültürel üstünlükçü bir yaklaşımı barındırmaktadır.

Kültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda etnik azınlıklara yönelik yaygın kalıp yargılar arasında, bu grupların “yasadışı göçmen”, “kriminal eğilimli” ya da “uyum sağlamayan” bireyler oldukları yönündeki inançlar yer almaktadır. Avrupa'da Müslüman göçmenler, çoğu zaman “aşırı muhafazakâr” ya da “entegrasyonu reddeden” bireyler olarak temsil edilirken (Kundnani, 2014, s. 59), ABD'de Latin Amerikalı göçmenler 'yasadışı ve düşük vasıflı' bireyler olarak etiketlenmektedir (Chavez, 2008, s. 33). Bu tür kalıp yargılar, yalnızca bireysel algıları değil, aynı zamanda yapısal düzeydeki politikaları ve kurumların işleyişini de etkilemekte, böylece toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu durum, azınlık gruplarının toplumdaki yerini ve fırsatlara erişimini önemli ölçüde sınırlamakta, sosyal uyumun önünde engel oluşturmaktadır.

Kültürel gruplara yönelik kalıp yargılar, bireylerin sosyal etkileşimlerini sınırlandıran indirgemeci temsil biçimleridir. Örneğin, Asyalı bireyler genellikle “sessiz ve akademik olarak başarılı”, Afrikalı bireyler “fiziksel olarak güçlü ama duygusal olarak zayıf”, Orta Doğulu bireyler ise “aşırı dindar ve geleneksel” olarak betimlenmektedir (Hall, 1997, s. 227; Sue ve Sue, 2008, s. 118). Bu tür genellemeler, bireylerin toplumsal ilişkilerde karşılaştıkları önyargıları artırmakta ve farklı kimlik grupları arasında eşitlikçi bir etkileşimin gelişmesini zorlaştırmaktadır.

Kültürel farklılıklar, sınıfsal aidiyetle birleştğinde daha katmanlı bir kalıp yargı yapısı oluşur. Göçmen kökenli bireylerin “eğitimsiz, işsiz ya da devlet yardımıyla geçinen” kişiler olarak görülmesi; sosyoekonomik eşitsizliklerin bireysel tembellik ya da yetersizlikle ilişkilendirilmesine neden olmaktadır (Portes ve Rumbaut, 2001, s. 103). Bu durum, göçmenlerin toplumsal hayata katılımını zorlaştırmakta ve fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesine yol açmaktadır.

Çokkültürlü toplumlarda toplumsal cinsiyetle kültürel kimliğin kesiştiği noktalarda da kalıp yargılar oldukça etkilidir. Örneğin, başörtölü kadınlar genellikle “baskı altında, edilgen ve modernlikle çatışan” figürler olarak temsil edilmektedir (Abu-Lughod, 2013, s. 41). Feminist kadınlar ise birçok toplumda “erkek düşmanı”, “aile karşıtı” veya “Batıcı” olarak

damgalanmakta, bu da toplumsal cinsiyet eşitliği söylemlerinin marjinalleştirilmesine neden olmaktadır (Caner, 2004, s. 27). Bu tür indirgemeci yaklaşımlar hem kadınların toplumsal görünürlüğünü sınırlamakta hem de farklı kimlik ve ideolojilere sahip kadınlar arasındaki dayanışmayı zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, çokkültürlü toplumlarda kalıp yargıların yeniden yapılanması süreci, yalnızca bireysel farkındalıklarla değil; aynı zamanda kurumsal ve kültürel düzeyde dönüşümle mümkündür. Eğitim, medya ve politik söylemlerin daha kapsayıcı, çoğulcu ve eşitlik temelli hale getirilmesi; kalıp yargıların yeniden üretimini önleyici bir rol üstlenebilir. Sosyal öğrenme kuramı, bu dönüşümde temel bir açıklayıcı çerçeve sunmakta ve kalıp yargıların hangi yollarla edinildiğini, nasıl pekiştirildiğini ve hangi koşullarda değişebileceğini anlamamıza olanak tanımaktadır.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayları kişisel değer ve yargılardan arındırarak sayısal verilerle açıklamaya ve analiz etmeye olanak tanıyan araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2016). İlişkisel (korelasyonel) tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu incelemeyi ve bu değişimin hangi koşullarda gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2021). Bu yöntem sayesinde değişkenler arasındaki ilişki düzeyi ve yönü ortaya konularak alanyazına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek tercih edilmiştir. Ölçekler, geniş örneklemelerden kısa sürede ve düşük maliyetle veri toplamayı kolaylaştırması açısından araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, özellikle güvenirlik için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Böylece elde edilen verilerin ölçeğe amacıyla uyumluluğu ve güvenilirliği test edilerek analiz süreci sağlam bir temele oturtulmuştur.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde Jamovi 2.6.26 programından yararlanılmıştır. Jamovi, kullanıcı dostu arayüzü ve güçlü analiz yetenekleri sayesinde sosyal bilimler araştırmalarında etkin biçimde kullanılabilir. Analizlerde öncelikle betimsel istatistikler hesaplanarak verilerin genel yapısı ortaya konmuş, ardından dağılım özellikleri incelenmiştir. Normal dağılıma uygunluk için yapılan testler, kullanılacak parametrik ya da nonparametrik analizlerin belirlenmesine yardımcı olmuştur. Böylece analiz sürecinde uygun istatistiksel tekniklerin kullanılması sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişki düzeyi Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Ayrıca, demografik değişkenler ile temel değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlgili durumlarda post-hoc testleri ve etki büyüklüğü hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Analizlerde belirlenen anlamlılık düzeyi .05 olup, bu eşik doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Böylelikle araştırmada ulaşılan sonuçların istatistiksel açıdan anlamlılığı ve yorumu dikkatle ele alınmıştır.

Bu yöntemsel yaklaşım, çalışmanın bilimsel niteliğini güçlendirmiş, elde edilen

sonuçların güvenilirliğini artırmış ve konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterici bir zemin oluşturmuştur.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde örgün öğretim programlarına kayıtlı toplam 10.310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrendeki öğrenci sayıları dikkate alınarak ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerindeki dağılımlara göre orantılı tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Bu çalışmada, örneklem büyüklüğü, nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan örneklem belirleme formülüne göre hesaplanmıştır. Bu formül, örneklem büyüklüğünü belirlerken güven düzeyi (Z), popülasyon oranı (p) ve hata payı (e) gibi parametreleri kullanarak istatistiksel anlamlılık elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2016). Özellikle nicel araştırmalarda, doğru örneklem büyüklüğünün seçilmesi, verilerin güvenilirliğini artırmak için kritik bir adımdır.

Örneklem belirleme formülü şu şekilde ifade edilmektedir:

$$n = \frac{Z^2 * p * (1 - p)}{e^2}$$

Bu hesaplama sonucunda elde edilen örneklem büyüklüğü, güven düzeyinin %99 ve %5 örnekleme hatası temel alınarak hesaplanmış ve düzeltilmiş örneklem büyüklüğü 624 öğrenci olarak bulunmuştur. Sonuçta, bu araştırmanın örneklemini, evrenin özelliklerine göre orantılı şekilde belirlenen 828 öğrenci ile oluşturulmuştur.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu, Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) ve Çokkültürlülük Tutum Ölçeği (ÇTÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin normal dağılıma uyup uymadığı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleriyle değerlendirilmiş; ayrıca iç tutarlık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

3.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'nda, katılımcıların *cinsiyet*, yaş, doğum yeri, yerleşim birimi, etnik köken, eğitim görülen akademik birim, öğrenim süresi,

mezun olunan lise türü, çalışma durumu, anne eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba eğitim durumu, baba çalışma durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenleri içeren toplam 14 soruya yer verilmiştir.

3.2.2. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği

Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ), bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını ölçmeyi amaçlayan ve tek boyuttan oluşan 25 maddelik bir ölçektir. Beşli Likert tipi ile derecelendirilen bu ölçek, "1 = Tamamen katılmıyorum" ile "5 = Tamamen katılıyorum" arasında puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan bazı olumsuz yöndeki ifadeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 25 ile 125 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar bireylerin toplumsal cinsiyet algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştiricileri tarafından rapor edilen Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,87'dir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach's Alpha değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır.

3.2.3. Çokkültürlülük Tutum Ölçeği

Çokkültürlülük Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Özgen ve Köşker (2019) tarafından geliştirilmiş olup bireylerin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını beş alt boyutta değerlendirmektedir: *kaygı, zenginlik, hoşgörü, tehdit ve ayrımcılık*. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır.

- Kaygı boyutu; kültürel özellikler, inançlar, farklı siyasi görüşler ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili 6 madde,
- Zenginlik boyutu; etnik çeşitlilik ve dinle ilgili 5 madde,
- Hoşgörü boyutu; farklı cinsel yönelimlere sahip bireylerle ilgili 3 madde,
- Tehdit boyutu; etnik gruplar ve dillerle ilgili 4 madde,
- Ayrımcılık boyutu ise; kadınlar ve engelliler gibi dezavantajlı gruplarla ilgili 3 madde içermektedir.

Katılımcılar, bu maddelere 5'li Likert tipi ölçek ile yanıt vermiştir. Ölçekte yer alan bazı olumsuz yöndeki ifadeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Alt boyutlara göre puan aralıkları ise şu şekildedir:

- Kaygı: 6–30
- Zenginlik: 5–25
- Hoşgörü: 3–15
- Tehdit: 4–20

- Ayrımcılık: 3–15

Ölçeğin genel ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri genel 0,73 ve sırasıyla 0,66, 0,64, 0,77, 0,67, 0,55'tir. Bu çalışmada ise genel değer 0,78 ve sırasıyla 0,62, 0,65, 0,89, 0,65, 0,72 olarak bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Şubat ve Nisan ayları arasında yüz yüze uygulama yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama süreci, üniversite öğrencilerinin gönüllülük esasına dayalı katılımıyla gerçekleştirilmiş; katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve etik ilkeler doğrultusunda aydınlatılmış onamları alınmıştır. Araştırma, T.C. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Ölçekler, araştırmacı gözetiminde katılımcılar tarafından bireysel olarak doldurulmuş, böylece veri güvenilirliğini ve anketin bütünlüğünü etkileyebilecek dışsal faktörlerin en aza indirilmesi hedeflenmiştir. Veriler, herhangi bir örnekleme çarpıklığına yol açmayacak biçimde çeşitli birimlerden temin edilerek çalışmanın temsiliyet gücünü artırmıştır.

Veri ön işleme sürecinde, her bir ölçek puanı için Z puanları hesaplanmış; ± 3 standart sapma dışında kalan 33 aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır. Aykırı değerlerin bu şekilde dışlanması, analizlerin geçerliliğini korumak açısından önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 73). Nihai analizler 795 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, verilerin genel dağılımı hakkında bilgi edinmek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenlerin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri raporlanmıştır. Devamında, verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında kalması durumunda normal dağılım varsayımının karşılandığı kabul edilmektedir (Kline, 2011, s. 63). Araştırma verilerinin bu kriterleri sağladığı görülmüş ve parametrik testler uygulanabilir bulunmuştur.

Araştırmanın temel amacına uygun olarak, değişkenler arası ilişki düzeyini belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemede etkili bir yöntemdir (Pallant, 2020, s. 126). Çalışmada, Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile Çokkültürlülük Tutum Ölçeği alt boyutları olan kaygı, zenginlik, hoşgörü, tehdit ve ayrımcılık arasındaki ilişkiler ayrı ayrı test edilmiştir. Tüm korelasyon analizlerinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, araştırmada yer alan demografik değişkenler açısından farklılıkların belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İki gruptan oluşan değişkenler için *t*-testi; üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenler için ise ANOVA tercih edilmiştir. Gruplar arası varyans eşitliğini test etmek amacıyla Levene testi kullanılmış; varyansların eşit olmadığı durumlarda Welch düzeltmesi uygulanmıştır (Field, 2013, s. 443). Ayrıca, farklılıkların yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda pratik açıdan anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla etki büyüklüğü hesaplamalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda, bağımsız örneklem *t*-testi için Cohen's *d*, ANOVA için ise eta kare (η^2) kullanılmıştır (Cohen, 1988, s. 25). Bu analizler, araştırmanın sonuçlarını yalnızca sayısal olarak değil, anlam düzeyi bakımından da desteklemeyi amaçlamaktadır. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiş ve elde edilen bulgular bu eşik doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu çok yönlü analiz süreci, araştırmanın bilimsel niteliğini ve alanyazına katkı düzeyini artırmayı hedeflemiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen nicel veriler ışığında yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırma soruları ve hipotezler doğrultusunda sistematik bir biçimde sunulmuş; her bir bulgu, ilgili tablo ve grafiklerle desteklenerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarının kuramsal çerçeve ve önceki araştırmalarla karşılaştırmalı değerlendirilmesine ise bir sonraki bölüm olan “Tartışma” kısmında yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik

	<i>N</i>	%
Erkek		
18–20	174	21,9
21–23	132	16,6
24–26	16	2,0
27+	20	2,5
Kadın		
18–20	206	25,9
21–23	171	21,5
24–26	39	4,9
27+	37	4,7

Not. N: 795

Araştırmaya katılan toplam 795 üniversite öğrencisinin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, cinsiyet bakımından örneklemin %55,1’ini kadınlar ($n = 453$), %44,9’unu ise erkekler ($n = 342$) oluşturmaktadır. Bu durum, kadın katılımcıların çalışmada daha fazla temsil edildiğini ve toplumsal cinsiyetle ilişkili analizlerde bu dağılımın dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Yaş grubu bazında dağılıma bakıldığında hem kadın hem de erkek katılımcıların çoğunluğunun 18–20 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu yaş grubunda erkek katılımcı oranı %21,9 ($n = 174$) iken, kadın katılımcı oranı %25,9 ($n = 206$) olarak kaydedilmiştir. Bu bulgu, araştırmanın büyük oranda genç yetişkin bireyler üzerinde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. 21–23 yaş aralığında yer alan katılımcılar da önemli bir oranı temsil etmektedir.

Erkeklerde bu oran %16,6 ($n = 132$), kadınlarda ise %21,5 ($n = 171$) olarak belirlenmiştir. Bu iki yaş grubunun (18–23) birlikte değerlendirilmesi, araştırmanın toplam örnekleminin yaklaşık %85’inin genç erişkinlerden oluştuğunu göstermektedir. 24 yaş ve üzeri katılımcıların oranı ise daha düşüktür. Erkeklerde 24–26 yaş aralığı %2,0 ($n = 16$) ve 27 yaş üstü %2,5 ($n = 20$) olarak gözlemlenirken, kadınlarda bu oranlar sırasıyla %4,9 ($n = 39$) ve %4,7 ($n = 37$) şeklindedir.

Bu veriler, çalışmaya katılan kadın katılımcıların erkeklere kıyasla daha geniş bir yaş aralığında temsil edildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, örneklem grubu ağırlıklı olarak genç ve kadın bireylerden oluşmakta; bu durum, toplumsal cinsiyet algısı ve çokkültürlülük gibi sosyo-kültürel değişkenlerle ilgili yapılacak yorumlarda örneklemin demografik özelliklerinin dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, yaş ve cinsiyet kesişiminde oluşan farklılaşmalar, analizlerin alt gruplar düzeyinde yapılmasını anlamlı kılmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Doğdukları Bölgelere İlişkin Betimsel İstatistik

Bölge	<i>N</i>	%
Akdeniz	60	7,5
Doğu Anadolu	44	5,5
Ege	15	1,9
Güneydoğu Anadolu	47	5,9
İç Anadolu	119	15
Karadeniz	404	50,8
Marmara	106	13,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum yerlerine ilişkin coğrafi bölge dağılımları incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Karadeniz Bölgesi’nde doğduğu görülmektedir ($n = 404$, %50,8). Bu oran, çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin bölgesel konumu göz önünde bulundurulduğunda beklenen bir sonuçtur. Karadeniz Bölgesi’ni sırasıyla İç Anadolu Bölgesi ($n = 119$, %15) ve Marmara Bölgesi ($n = 106$, %13,3) izlemektedir. En düşük oranda katılımın ise Ege ($n = 15$, %1,9) ve Doğu Anadolu ($n = 44$, %5,5) bölgelerinden olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine İlişkin Betimsel İstatistik

Yerleşim Birimi	N	%
İl	330	41,5
İlçe	328	41,3
Köy ve Kasaba	137	17,2

Katılımcıların yerleşim birimlerine göre dağılımları incelendiğinde, bireylerin büyük çoğunluğunun il ($n = 330$, %41,5) ve ilçe ($n = 328$, %41,3) merkezlerinde yaşadığı görülmektedir. Buna karşın, kırsal yerleşim birimlerini temsil eden köy ve kasabalarda yaşayan katılımcıların oranı görece düşük kalmakta ve toplam örneklemin %17,2'sini oluşturmaktadır ($n = 137$).

Bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kurumu öğrencilerinin çoğunlukla kentsel alanlardan geldiğini ortaya koymakta ve katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları ve çokkültürlülük tutumlarının kentsel yaşam pratiklerinden etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Yerleşim birimi gibi sosyo-coğrafi değişkenlerin bireyin kültürel etkileşim düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu dağılım yorumların bağlamını güçlendirmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Etnik Kökenlerine İlişkin Betimsel İstatistik

Etnik Köken	N	%
Kürt	68	8,6
Türk	609	76,6
Yörük	43	5,4
Diğer	75	9,4

Not. Tablo, katılımcıların etnik kökenlerine göre dağılımını göstermektedir. "Diğer" kategorisi içinde etnik kökenini belirtmek istemeyen katılımcılar ($n = 20$) ile Arap ($n = 11$), Azeri ($n = 4$), Boşnak ($n = 1$), Çerkez ($n = 14$), Gürcü ($n = 8$), Laz ($n = 12$) ve Zaza ($n = 5$) kökeninden bireyler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin etnik kökenlerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında, örneklemin büyük çoğunluğunu Türk kökenli bireylerin oluşturduğu görülmektedir ($n = 609$, %76,6). Bu bulgu, Türkiye genel nüfus profili ile paralellik göstermekte olup, örneklemin etnik temsiliyet açısından baskın bir çoğunluğu yansıttığını göstermektedir.

Bununla birlikte, Kürt kökenli katılımcıların sayısı 68 (%8,6), Yörük kökenli katılımcıların sayısı ise 43 (%5,4) olarak belirlenmiştir. "Diğer" kategorisinde yer alan 75 katılımcı (%9,4) içinde, etnik kökenini açıklamak istemeyen bireylerin ($n = 20$) yanı sıra Arap ($n = 11$), Azeri ($n = 4$), Boşnak ($n = 1$), Çerkez ($n = 14$), Gürcü ($n = 8$), Laz ($n = 12$) ve Zaza ($n = 5$) kökenli bireyler yer almaktadır. Bu durum, örnekleme farklı etnik kimliklerin de temsil

edildiğini ve çalışmanın çokkültürlü yapıya dair çeşitli bakış açılarını içerebilecek bir veri tabanı sunduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Üniversite Öğrenim Birimine İlişkin Betimsel İstatistik

	<i>N</i>	%
Enstitü		
Fen Bilimleri Enstitüsü	18	2,4
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	0,7
Sosyal Bilimler Enstitüsü	35	4,6
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	90	11,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	57	7,5
İlahiyat Fakültesi	64	8,4
Merzifon İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	29	3,8
Mimarlık Fakültesi	16	2,1
Mühendislik Fakültesi	0	0,0
Sağlık Bilimleri Fakültesi	35	4,6
Tıp Fakültesi	8	1,1
Meslek Yüksekokulu		
Gümüşhacıköy Hasan Duman MYO	27	3,6
Merzifon MYO	34	4,5
Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	80	10,5
Sosyal Bilimler MYO	51	6,7
Suluova MYO	87	11,5
Tasarım MYO	30	4,0
Taşova Yüksel Akın MYO	27	3,6
Teknik Bilimler MYO	66	8,7

Katılımcıların eğitim aldıkları akademik birimlere ilişkin dağılımları incelendiğinde, örneklemin çeşitli fakülteler, enstitüler ve meslek yüksekokullarına mensup öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. En yüksek katılım sırasıyla Suluova Meslek Yüksekokulu ($n = 87$, %11,5), Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ($n = 80$, %10,5) ve Eğitim Fakültesine ($n = 90$, %11,9) aittir. Bu birimler, araştırmanın ağırlıklı olarak meslek yüksekokulu ve eğitim fakültesi öğrencileriyle yürütüldüğünü göstermektedir.

Katılımcıların yaklaşık yarısı (%49,1), çeşitli meslek yüksekokullarında eğitim almaktadır. Bu durum, araştırma örnekleminin önemli bir kısmının uygulamalı ve mesleki

eğitime yönelik programlarda yer aldığını ortaya koymaktadır. Fakülteler düzeyinde en yüksek temsil oranı Eğitim Fakültesi’nde gözlemlenirken ($n = 90$, %11,9), İlahiyat Fakültesi ($n = 64$, %8,4) ve Fen-Edebiyat Fakültesi ($n = 57$, %7,5) de dikkat çekici oranlara sahiptir. En düşük temsil oranı ise 33 öğrenci çalışma kapsamında anket cevaplamaına rağmen Z puanları ± 3 standart sapma dışında kalan Mühendislik Fakültesi’nde gözlemlenmiştir ($n = 0$, %0,0).

Bunun yanı sıra, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri gibi lisansüstü düzeyde eğitim veren birimlerden de sınırlı sayıda katılım gerçekleşmiştir. Bu durum, araştırma örnekleminin büyük ölçüde lisans ve önlisans öğrencilerinden oluştuğunu göstermektedir. Bu dağılım, araştırmanın çok boyutlu akademik alanları içeren temsili bir örnekleme yürütüldüğünü ve üniversitenin farklı akademik yapılarındaki öğrenci profillerinin analiz kapsamında yer aldığını göstermektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel İstatistik

Okul Türü	<i>N</i>	%
Anadolu Lisesi	425	53,5
Fen Bilimleri Lisesi	33	4,2
İmam Hatip Lisesi	133	16,7
Mesleki ve Teknik Lise	135	17,0
Sosyal Bilimler Lisesi	17	2,1
Diğer	52	6,5

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, örneklemin yarısından fazlasının Anadolu liselerinden mezun olduğu görülmektedir ($n = 425$, %53,5). Bu bulgu, Türkiye’deki ortaöğretim sisteminde Anadolu liselerinin yaygınlığı ve üniversiteye geçişteki tercih edilme oranlarıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların %17’si Mesleki ve Teknik Liselerden ($n = 135$) ve %16,7’si İmam Hatip Liselerinden ($n = 133$) mezun olduğunu belirtmiştir. Bu oranlar, örneklemin önemli bir kısmının mesleki ya da dini temelli lise programlarından gelen bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Fen Bilimleri Lisesi ($n = 33$, %4,2) ve Sosyal Bilimler Lisesi ($n = 17$, %2,1) mezunlarının oranı görece düşük kalmıştır. Bu durum, bu lise türlerinin genel nüfus içindeki sınırlı kapasitesiyle ilişkilendirilebilir. “Diğer” kategorisinde yer alan 52 katılımcı (%6,5) ise açık öğretim liseleri, özel liseler veya kategorize edilmemiş farklı lise türlerinden mezun olmuş bireyleri kapsamaktadır. Bu çeşitlilik, örneklemin çok yönlü ortaöğretim geçmişlerine sahip bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, katılımcıların eğitimsel geçmişlerinin

heterojen yapısını yansıtarak, lise türünün öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ve çokkültürlülük tutumları üzerindeki etkisini değerlendirme açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Çalışma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik

Çalışma Durumu	N	%
Çalışmıyorum	645	81,1
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	7,5
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	5,8
Tam zamanlı çalışıyorum	44	5,5

Katılımcıların çalışma durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadığı görülmektedir ($n = 645$, %81,1). Bu durum, örneklem grubunun büyük ölçüde tam zamanlı öğrenim gören öğrencilerden oluştuğunu ve eğitim süreçlerine yoğunlaştıklarını göstermektedir.

Çalışan öğrencilerin dağılımına bakıldığında, %7,5'inin ($n = 60$) geçici işlerde ya da düzensiz biçimde çalıştığı, %5,8'inin ($n = 46$) yarı zamanlı ve yalnızca %5,5'inin ($n = 44$) tam zamanlı bir işte çalıştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencileri arasında istikrarlı iş gücüne katılım oranının oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu dağılım, çalışma durumu değişkeninin, öğrencilerin toplumsal rolleri, ekonomik bağımsızlık düzeyleri ve zaman yönetimi pratikleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, bu değişkenin toplumsal cinsiyet algısı ve çokkültürlülük tutumları gibi daha soyut değerlere olan etkisinin analizinde kontrol edilmesi gereken önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Ebeveyn Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik

	N	%
Anne		
İlkokul ve Altı	429	54,0
Ortaokul	168	21,1
Lise	144	18,1
Önlisans	22	2,8
Lisans ve Üstü	32	4,0
Baba		
İlkokul ve Altı	240	30,2
Ortaokul	186	23,4
Lise	242	30,4

Önlisans	43	5,4
Lisans ve Üstü	84	10,6

Katılımcıların annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde, ebeveynler arasında belirgin bir eğitim düzeyi farkının bulunduğu gözlemlenmektedir. Annelerin büyük çoğunluğu ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir ($n = 429$, %54). Bu oran, özellikle kadınların geçmiş dönemlerde eğitim olanaklarına erişimde yaşadığı yapısal sınırlılıkları yansıtmaktadır. Annelerin %21,1'i ortaokul, %18,1'i lise, yalnızca %4'ü ise lisans ve üzeri düzeyde eğitim almıştır. Baba eğitim düzeyine bakıldığında ise dağılım daha dengeli görünmektedir. Katılımcıların babalarının %30,4'ü lise, %30,2'si ilkokul ve altı düzeyde, %23,4'ü ise ortaokul mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan babaların oranı annelere göre daha yüksektir; %5,4'ü önlisans ve %10,6'sı lisans ve üzeri düzeyde eğitim almıştır.

Bu bulgular, ebeveynler arasında eğitim düzeyleri bakımından özellikle cinsiyet temelli bir eşitsizliğin varlığını göstermektedir. Anne eğitim düzeyinin düşüklüğü, bireylerin toplumsallaşma sürecinde karşılaştıkları değerlerin ve toplumsal rollerin şekillenmesinde önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ebeveyn eğitim düzeyinin bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını ve çokkültürlülük tutumlarını dolaylı olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Ebeveyn Çalışma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik

	<i>n</i>	%
Anne		
Çalışmıyor	619	77,9
Emekli	36	4,5
Esnaf	21	2,6
İşçi	76	9,6
Memur	39	4,9
Diğer	4	0,5
Baba		
Çalışmıyor	33	4,2
Emekli	248	31,2
Esnaf	111	14,0
İşçi	266	33,5
Memur	123	15,5
Diğer	14	1,8

Katılımcıların ebeveynlerine ait çalışma durumu verileri incelendiğinde, annelerin büyük çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadığı (%77,9) görülmektedir. Bu bulgu, özellikle önceki kuşak kadınlarının çalışma hayatına katılımının sınırlı olduğunu ve toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Anneler arasında işçi olarak çalışanların oranı %9,6, memur olarak çalışanların oranı ise %4,9’dur. Emekli annelerin oranı %4,5, esnaf olarak çalışanların oranı %2,6 ve “diğer” kategorisi oldukça düşük bir oranla (%0,5) temsil edilmektedir.

Babaların çalışma durumlarına bakıldığında ise, işçi grubunun %33,5 ile en yüksek orana sahip olduğu, bunu sırasıyla emekli (%31,2), memur (%15,5), esnaf (%14) ve çalışmayan (%4,2) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Bu dağılım, erkek ebeveynlerin büyük çoğunluğunun geçmişte ya da hâlihazırda ücretli emek piyasasında yer aldığını göstermektedir.

Bu bulgular, ebeveynlerin çalışma yaşamına katılımının cinsiyete göre oldukça farklılaştığını ortaya koymakta ve özellikle anne figürünün geleneksel aile yapısındaki ev içi rolünün baskınlığını yansıtmaktadır. Aynı zamanda bu farklılık, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini nasıl içselleştirdiği ve çokkültürlülüğe dair algılarını nasıl şekillendirdikleri bağlamında önemli bir arka plan verisi sunmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik

	<i>n</i>	%
Tek çocuk	37	4,7
2	214	26,9
3	273	34,3
4	150	18,9
5 ve üzeri	121	15,2

Not. Tablo, katılımcıların ebeveynlerinin sahip olduğu çocuk sayısına göre dağılımını göstermektedir. "5+" kategorisi içinde 6 çocuğa sahip ebeveyn sayısı (*n* = 30), 7 çocuğa sahip ebeveyn sayısı (*n* = 13), 8 çocuğa sahip ebeveyn sayısı (*n* = 11), 9 çocuğa sahip ebeveyn sayısı (*n* = 3), 10 çocuğa sahip ebeveyn sayısı (*n* = 3) bireyler yer almaktadır.

Katılımcıların ailelerindeki çocuk sayısına ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek oran %34,3 ile üç çocuklu ailelerde gözlemlenmiştir (*n* = 273). Bunu %26,9 ile iki çocuklu aileler (*n* = 214) ve %18,9 ile dört çocuklu aileler (*n* = 150) takip etmektedir. Bu bulgu, örnekleme yer alan öğrencilerin çoğunlukla orta büyüklükte çekirdek ailelerden geldiğini göstermektedir. Beş ve üzeri çocuk sayısına sahip kalabalık aile oranı %15,2 (*n* = 121) ile dikkat çekici düzeydeyken, tek çocuklu aile oranı yalnızca %4,7 (*n* = 37) olarak belirlenmiştir. Bu durum, araştırma grubunun büyük oranda kardeşli büyüyen bireylerden oluştuğunu ortaya koymakta ve bu durumun bireylerin sosyal öğrenme süreçleri üzerinde etkili olabileceğini

düşündürmektedir.

Özellikle çok çocuklu aile yapılarında çocukların sorumluluk paylaşımı, sosyal rollerin deneyimlenmesi ve toplumsal normlarla etkileşim gibi süreçlerle daha erken yaşlarda karşılaştıkları bilinmektedir. Bu bağlamda, ailedeki çocuk sayısı bireyin toplumsal cinsiyet algısı ve çokkültürlülüğe dair tutumlarını biçimlendiren sosyal bir değişken olarak değerlendirilebilir.

4.2. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 11. Katılımcıların Biyolojik Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Medyan</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı					
Erkek	342	92,3	92	17,7	0,957
Kadın	453	108	111	12,9	0,605

Araştırmada üniversite öğrencilerinin biyolojik cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları karşılaştırılmıştır. Kadın öğrencilerin ortalama puanı (*Ort.* = 108, *SS* = 12,9), erkek öğrencilerin ortalama puanından (*Ort.* = 92,3, *SS* = 17,7) belirgin şekilde yüksektir. Bu durum, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Levene's Testi sonucuna göre gruplar arasında varyanslar eşit değildir ($F(1, 793) = 44,6, p < 0,001$). Bu nedenle Welch's t-testi uygulanmıştır. Test sonucu, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t(596) = -14,1, p < 0,001$). Ayrıca parametrik olmayan bir alternatif olarak yapılan Mann-Whitney *U* testi de farkın anlamlı olduğunu desteklemektedir ($U = 36346, p < 0,001$).

Elde edilen bulgular, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha duyarlı ve farkındalık düzeyi yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair algıların, bireylerin doğrudan deneyimlediği toplumsal roller ve maruz kaldığı ayrımcılıklarla yakından ilişkili olduğunu desteklemektedir (Connel, 2022).

Tablo 12. Katılımcıların Yaşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Medyan</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı					
Erkek	342	92,3	92	17,7	0,957
Kadın	453	108	111	12,9	0,605

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre toplumsal cinsiyet algısı puanları Welch'in tek yönlü varyans analizi (Welch's ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($F(3, 147) = 1,95, p = 0,124$). Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı düzeylerinin yaşa göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir.

Betimsel istatistikler incelendiğinde, 18–20 yaş grubunun toplumsal cinsiyet algısı ortalamasının 100 ($SS = 17,0$), 21–23 yaş grubunun 102 ($SS = 16,6$), 24–26 yaş grubunun 101 ($SS = 19,1$) ve 27 yaş ve üzeri grubun ise 106 ($SS = 17,5$) olduğu görülmektedir. Her ne kadar en yüksek ortalamanın 27 yaş ve üzeri grupta yer aldığı dikkat çekse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, yaş grupları arasında toplumsal cinsiyet algısında anlamlı bir farklılık bulunmaması ($p > 0,05$), bu algının yaşla birlikte doğrusal ya da keskin bir biçimde değişmediğini göstermektedir.

Tablo 13. Katılımcıların Doğdukları Bölgeye Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Marmara	106	104,0	15,0	1,455
Ege	15	94,3	20,3	5,237
İç Anadolu	119	103,3	17,3	1,585
Akdeniz	60	104,5	18,0	2,318
Karadeniz	404	100,7	16,7	0,832
Doğu Anadolu	44	100,8	20,0	3,009
Güneydoğu Anadolu	47	95,1	17,0	2,483

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin doğum yeri bölgelerine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla hem klasik tek yönlü varyans analizi (Fisher's ANOVA) hem de varyansların homojen olmadığı durumlar için önerilen Welch'in tek yönlü

varyans analizi (Welch's ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, her iki testin de anlamlılık düzeyinin ,05'ten küçük olduğu görülmüştür (Fisher's ANOVA: $F(6, 788) = 2,62, p = 0,016$; Welch's ANOVA $F(6, 115) = 2,48, p = 0,027$). Bu durum, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarının doğum yeri bölgelerine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Betimsel istatistikler incelendiğinde, Akdeniz ($Ort = 104,5$) ve Marmara ($Ort = 104,0$) bölgelerinden gelen öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarının daha yüksek olduğu; buna karşılık Ege ($Ort = 94,3$) ve Güneydoğu Anadolu ($Ort = 95,1$) bölgelerinden gelen öğrencilerin puanlarının görece daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, öğrencilerin doğdukları bölgedeki kültürel yapı, toplumsal normlar, ataerkil değerlerin etkisi ve eğitime verilen önem gibi çeşitli sosyokültürel faktörlerle açıklanabilir. Özellikle kadın-erkek eşitliğine ilişkin algıların, bireyin doğup büyüdüğü sosyal çevre ve bu çevrede içselleştirilen değer sistemleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının doğdukları bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuç, bölgesel kültürel farklılıkların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılar üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Katılımcıların Yerleşim Birimine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
İl	330	103,1	15,5	0,856
İlçe	328	101,1	17,5	0,967
Köy ve Kasaba	137	98,0	19,0	1,619

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim birimine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, gruplar arası varyans farklılıklarını dikkate alan Welch'in tek yönlü varyans analizi (Welch's ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, yerleşim birimine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 357) = 4,10, p = 0,017$).

Betimsel bulgulara göre, il merkezinde yaşayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanı ortalaması 103,1 ($SS = 15,5$), ilçe merkezinde yaşayanların ortalaması 101,1 ($SS = 17,5$), köy ve kasabalarda yaşayan öğrencilerin ortalaması ise 98,0 ($SS = 19,0$) olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, yerleşim birimi düzeyi arttıkça (kırsaldan kentsel doğru) toplumsal cinsiyet algısı

puanlarının da yükseldiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, şehir merkezlerinde yaşayan öğrenciler, kırsal bölgelerde yaşayan akranlarına kıyasla toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha yüksek düzeyde farkındalığa sahiptir.

Elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($p < 0,05$). Bu durum, yaşanan çevrenin kültürel ve sosyal yapısının, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık düzeyinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Katılımcıların Etnik Kökenlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Kürt	380	100	17,0	0,872
Türk	303	102	16,6	0,952
Yörük	55	101	19,1	2,574
Diğer	75	106	17,5	2,321

Not. "Diğer" kategorisinde yer alan katılımcıların etnik dağılımı şu şekildedir: Arap ($n = 11$), Azeri ($n = 4$), Boşnak ($n = 1$), Çerkes ($n = 14$), Gürcü ($n = 8$), Laz ($n = 12$), Zaza ($n = 5$) ve etnik kökenini belirtmek istemeyen katılımcılar ($n = 20$).

Araştırmada, katılımcıların etnik kökenlerine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, varyans homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bağlı olarak hem Welch'in ANOVA testi hem de klasik Fisher'in ANOVA testi uygulanmıştır. Welch'in ANOVA testi sonuçlarına göre $F(3, 110) = 0,648$, $p = 0,586$; Fisher'in klasik ANOVA testi sonuçlarına göre ise $F(3, 791) = 0,798$, $p = 0,495$ bulunmuştur. Her iki analizde de elde edilen p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, etnik köken grupları arasında toplumsal cinsiyet algısı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında, "Diğer" etnik köken grubundaki öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarının en yüksek ($Ort. = 101,9$), Yörük kökenli öğrencilerin ise en düşük ($Ort. = 98,0$) olduğu görülmektedir. Ancak bu ortalama farklılıkları, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Enstitü	58	107,4	15,4	2,023
Fakülte	299	103,3	16,3	0,943
Meslek Yüksekokulu	402	99,0	17,5	0,872

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitim aldıkları birimlere (fakülte, enstitü, meslek yüksekokulu) göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz, varyansların eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bağlı olarak hem klasik Fisher's ANOVA hem de Welch's ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Fisher's ANOVA sonucu $F(2, 756) = 9,43, p < 0,001$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(2, 164) = 9,96, p < 0,001$ olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değeri 0,001'in altında olduğundan, öğrencilerin eğitim aldıkları birime göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen ortalama puanlara göre en yüksek toplumsal cinsiyet algısı enstitü öğrencilerinde ($Ort. = 107,4$) gözlemlenmiştir. Fakülte öğrencileri ortalama puan açısından ara konumda yer almakta ($Ort. = 103,3$), en düşük ortalama ise meslek yüksekokulu öğrencilerine ($Ort. = 99,0$) aittir. Bu bulgu, akademik düzey ve eğitimin niteliği arttıkça toplumsal cinsiyet algısının da geliştiğini göstermektedir. Özellikle lisansüstü düzeyde yürütülen eğitimin, bireylerin toplumsal meseleler üzerine daha derinlemesine düşünme, araştırma yapma ve eleştirel bir bakış açısı geliştirme fırsatı sunması, bu durumu açıklayan önemli etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir (Brookfield, 2012; Crenshaw, 1991).

Araştırma bulguları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının bağlı oldukları eğitim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitimin düzeyinin ve içeriğinin artmasıyla birlikte bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki duyarlılıklarının da arttığını göstermektedir.

Tablo 17. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Anadolu Lisesi	425	102,8	16,2	0,787
Fen Bilimleri Lisesi	33	106,4	12,5	2,180
İmam Hatip Lisesi	133	97,0	19,0	1,651
Mesleki ve Teknik Lise	135	100,3	17,8	1,536
Sosyal Bilimler Lisesi	17	111,8	10,1	2,452
Diğer	52	96,8	17,1	2,374

Araştırmada, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmaksızın hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyansların eşit olmadığı durumlar için önerilen Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(5, 789) = 5,17, p < 0,001$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(5, 104) = 7,03, p < 0,001$ olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değeri 0,001'in altında olduğundan, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere göre, Sosyal Bilimler Lisesi mezunu öğrenciler en yüksek toplumsal cinsiyet algısı ortalamasına sahiptir (*Ort.* = 111,8). Buna karşılık, İmam Hatip Lisesi (*Ort.* = 97,0) ve "Diğer" lise türleri (*Ort.* = 96,8) mezunları en düşük ortalamalara sahiptir. Araştırma bulguları, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı düzeyde farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların oluşmasında eğitim politikaları, müfredatın içeriği, öğretim yöntemleri ve okullardaki kültürel iklim gibi faktörlerin belirleyici rol oynayabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 18. Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Çalışmıyorum	645	102,1	16,5	0,650
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	93,3	18,9	2,444
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	97,8	18,2	2,691
Tam zamanlı çalışıyorum	44	105,0	18,0	2,718

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çalışma durumlarına göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı kontrol edilerek hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyansların eşit olmadığı durumlar için önerilen Welch's ANOVA testi uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(3, 791) = 6,40$, $p < 0,001$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(3, 89,0) = 5,20$, $p = 0,002$ olarak hesaplanmıştır. Her iki analizde de p değerleri anlamlılık düzeyinin altında olduğundan, öğrencilerin çalışma durumlarına göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, en yüksek toplumsal cinsiyet algısı ortalaması tam zamanlı çalışan öğrencilerde gözlemlenmiştir ($Ort. = 105$). Buna karşılık, en düşük ortalama geçici veya düzensiz işlerde çalışan öğrencilerde görülmüştür ($Ort. = 93,3$). Bu durum, öğrencilerin çalışma biçimlerinin toplumsal cinsiyet algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Tam zamanlı iş yaşamına katılan bireylerin, iş ortamlarında toplumsal roller ve eşitsizliklerle doğrudan karşılaşmaları, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıklarını artırmış olabilir. Araştırma bulguları öğrencilerin çalışma durumlarına göre toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0,01$). Genel olarak değerlendirildiğinde, iş yaşamı deneyiminin artmasıyla birlikte bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılıklarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 19. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
İlkokul ve Altı	429	101,5	17,1	0,828
Ortaokul	168	100,7	17,5	1,352
Lise	144	101,5	16,7	1,393
Önlisans	22	96,4	15,1	3,212
Lisans ve Üstü	32	105,6	16,3	2,880

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, hem varyans homojenliği varsayımının sağlandığı durumlar için Fisher's ANOVA hem de bu varsayımın ihlal edildiği durumlar için önerilen Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(4, 790) = 1,04$, $p = 0,387$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(4, 96,7)$

= 1,19, $p = 0,320$ olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Betimsel bulgular incelendiğinde, annesi lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ortalamalarının en yüksek olduğu ($Ort. = 105,6$) görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Araştırma bulguları öğrencilerin anne eğitim durumu temelinde toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ebeveyn eğitimi toplumsal cinsiyet algısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabilir; ancak bu çalışma kapsamında annelerin eğitim düzeyinin tek başına belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Katılımcıların Anne Çalışma Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Çalışmıyor	619	100,6	17,5	0,704
Emekli	36	104,6	15,8	2,631
Esnaf	21	100,0	18,0	3,939
İşçi	76	104,1	13,8	1,578
Memur	39	105,4	15,8	2,526
Diğer	4	98,8	17,1	8,528

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyans homojenliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda tercih edilen Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(5, 789) = 1,37$, $p = 0,231$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(5, 26,7) = 1,51$, $p = 0,219$ olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Betimsel verilere göre, annesi memur, işçi ya da emekli olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ortalamaları daha yüksek görünmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının yalnızca annenin çalışma durumuna bağlı olarak şekillenmediğini, daha çok bireysel deneyimler, sosyal çevre, eğitim süreci ve toplumsal etkileşimler gibi çok boyutlu etkenlerle belirlendiğini

göstermektedir. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin anne çalışma durumu temelinde toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, annenin çalışıp çalışmamasının, öğrencinin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermekte; bu algının çoklu sosyal ve kültürel dinamiklerle şekillendiğini düşündürmektedir.

Tablo 21. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
İlkokul ve Altı	240	101,3	17,8	1,15
Ortaokul	186	103,0	16,7	1,23
Lise	242	101,1	16,9	1,08
Önlisans	43	94,7	17,8	2,72
Lisans ve Üstü	84	101,8	15,4	1,68

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyans homojenliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda daha güvenilir sonuçlar sağlayan Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(4, 790) = 2,13, p = 0,075$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(4, 211) = 1,98, p = 0,099$ olarak hesaplanmıştır. Her iki analizde de p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Betimsel veriler incelendiğinde, baba eğitim düzeyi önlisans olan öğrencilerin en düşük toplumsal cinsiyet algısı ortalamasına sahip olduğu ($Ort. = 94,7$), buna karşılık babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($Ort. = 103$) görülmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Bu durum, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının sadece baba eğitim düzeyine bağlı olarak şekillenmediğini; bunun yerine bireyin sosyal çevresi, aldığı eğitim, medyadan ve okuldan edindiği kültürel sermaye gibi çeşitli etkenlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırma bulguları öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır ($p > 0,05$). Bu bulgu, babanın eğitim düzeyinin tek başına öğrencinin toplumsal cinsiyet algısını belirlemede yeterli bir değişken olmadığını göstermekte; toplumsal cinsiyet algısının çok yönlü ve karmaşık sosyal dinamiklerle

şekillendiğine işaret etmektedir.

Tablo 22. Katılımcıların Baba Çalışma Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Çalışmıyor	33	103,9	16,7	2,90
Emekli	248	104,4	16,2	1,03
Esnaf	111	101,8	17,1	1,62
İşçi	266	99,5	17,0	1,04
Memur	123	98,9	18,1	1,63
Diğer	14	95,5	18,7	5,01

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlar için önerilen Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(5, 789) = 3,18$, $p = 0,007$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(5, 97,4) = 3,11$, $p = 0,012$ olarak hesaplanmıştır. Her iki analizde de $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılık elde edildiğinden, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarının baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Betimsel bulgulara göre, en yüksek toplumsal cinsiyet algısı ortalamaları emekli (*Ort.* = 104,4) ve çalışmayan (*Ort.* = 103,9) babaların çocuklarında gözlemlenmiştir. Buna karşın, en düşük ortalama puan “diğer” kategorisine giren baba çalışma durumuna sahip öğrencilerde görülmüştür (*Ort.* = 95,5). Araştırma bulguları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının babalarının çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($p < 0,05$).

Tablo 23. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı				
Tek çocuk	37	105,6	17,2	2,83
2	214	102,2	15,7	1,08
3	273	102,3	16,8	1,02
4	150	101,3	16,5	1,35
5 ve üzeri	121	96,6	19,7	1,79

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ailenin toplam çocuk sayısına göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, varyans eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bağlı olarak hem klasik Fisher's ANOVA hem de varyans eşitliği ihlallerinde daha güvenilir sonuçlar veren Welch's ANOVA testleri uygulanmıştır. Fisher's ANOVA sonucu $F(4, 790) = 3,27, p = 0,011$; Welch's ANOVA sonucu ise $F(4, 199) = 2,62, p = 0,036$ olarak bulunmuştur. Her iki analizde de p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan, ailedeki çocuk sayısına göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı puanlarında azalma eğilimi olduğunu göstermektedir. Tek çocuk olan öğrenciler en yüksek ortalamaya sahipken ($Ort. = 105,6$), beş ve daha fazla çocuğu olan ailelerden gelen öğrenciler en düşük ortalama puana sahiptir ($Ort. = 96,6$). Bu durum, kalabalık ailelerde toplumsal rollerin daha geleneksel kalıplar çerçevesinde şekillenebileceğini ve kaynakların bireyler arasında daha sınırlı paylaşıldığı aile yapılarında toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının görece düşük düzeyde gelişebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, ailedeki çocuk sayısının üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0,05$). Çocuk sayısı arttıkça toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılıkta azalma eğiliminin gözlenmesi, aile yapısı ve iç dinamiklerinin bireylerin toplumsal değer algıları üzerindeki etkisine işaret etmektedir.

4.3. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 24. Katılımcıların Biyolojik Cinsiyetlerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Medyan</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı					
Erkek	342	92,3	92	17,7	0,957
Kadın	453	108	111	12,9	0,605
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı					
Erkek	342	23,02	23,00	4,35	0,235
Kadın	453	25,01	25,00	3,50	0,1644
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı					

Erkek	342	18,97	19,00	3,52	0,190
Kadın	453	19,49	20,00	3,20	0,1504
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı					
Erkek	342	6,70	6,00	3,59	0,194
Kadın	453	8,84	9,00	3,91	0,1838
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı					
Erkek	342	13,13	13,00	3,84	0,208
Kadın	453	14,11	14,00	3,45	0,1623
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı					
Erkek	342	13,09	14,00	2,22	0,120
Kadın	453	13,96	15,00	1,56	0,0735

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin biyolojik cinsiyetlerine göre çokkültürlülük tutumları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olup olmadığı betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kadın öğrencilerin çokkültürlülük olgusuna yönelik genel tutum puan ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğrencilerin çokkültürlülük kavramına daha açık, kapsayıcı ve olumlu bir yaklaşımla yaklaştıkları görülmektedir. Toplam çokkültürlülük tutum puanları kadınlarda 81,42, erkeklerde ise 74,92 olarak hesaplanmıştır. Bu fark, kadınların kültürel çeşitliliğe daha olumlu değerlendirmelerle yaklaştığını ve bu çeşitliliği toplumsal yaşamın bir zenginliği olarak gördüklerini düşündürmektedir.

Çokkültürlülük tutumunun alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde benzer eğilimlerin devam ettiği gözlemlenmiştir. Kaygı alt boyutunda, kadın öğrencilerin ortalaması 25,01 iken erkek öğrencilerininki 23,02 olarak bulunmuştur. Bu durum, kadınların farklı kültürel gruplarla karşılaşma ve etkileşime girme konusunda daha az kaygı duyduklarını ve bu tür karşılaşmalara daha açık olduklarını göstermektedir. Zenginlik alt boyutunda, kadınların ortalaması 19,49, erkeklerin ise 18,97'dir. Bu bulgu, kadın öğrencilerin kültürel çeşitliliği bir değer ve toplumsal zenginlik unsuru olarak görme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tahammül alt boyutunda da kadın öğrencilerin ortalaması (8,84), erkek öğrencilerin ortalamasından (6,70) belirgin biçimde yüksektir. Bu, kadınların farklı kültürel değerlere, inanç sistemlerine ve yaşam biçimlerine karşı daha yüksek düzeyde hoşgörü geliştirdiklerini göstermektedir. Tehdit alt boyutunda, kadın öğrencilerin ortalaması

14,11, erkek öğrencilerin ortalaması ise 13,13'tür. Ölçekte ters kodlama bulunmadığı göz önüne alındığında, bu fark, kadınların kültürel çeşitliliği tehdit olarak algılama düzeylerinin daha düşük olduğunu ve çokkültürlü ortamlarda yaşama konusunda daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir. Son olarak, ayrımcılık alt boyutunda kadın öğrenciler 13,96, erkek öğrenciler ise 13,09 puan ortalamasına sahiptir. Bu fark, kadınların kültürel ayrımcılık ve eşitsizlik konularındaki duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu ve eşitlikçi değerlere daha çok önem verdiklerini göstermektedir.

Genel olarak, elde edilen bulgular, kadın öğrencilerin çokkültürlülük bağlamında hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde daha duyarlı ve kapsayıcı tutumlar sergilediklerini ortaya koymakta; bu durumun toplumsal cinsiyet rolleri, sosyalizasyon süreçleri ve empatik eğilimlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 25. Katılımcıların Yaşlarına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
18—20	380	100	17,0	0,872
21—23	303	102	16,6	0,952
24—26	55	101	19,1	2,574
27+	57	106	17,5	2,321
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
18—20	380	23.81	3.96	0.203
21—23	303	24.28	4.02	0.231
24—26	55	24.93	3.62	0.488
27+	57	25.11	4.35	0.577
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
18—20	380	18,45	3,21	0,165
21—23	303	19,66	3,29	0,189
24—26	55	20,75	3,03	0,409
27+	57	21,19	3,27	0,433
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
18—20	380	7,77	3,76	0,193
21—23	303	8,01	4,08	0,234
24—26	55	8,05	4,22	0,569

27+	57	8,30	3,84	0,509
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
18—20	380	13,44	3,52	0,180
21—23	303	13,73	3,74	0,215
24—26	55	14,22	3,65	0,492
27+	57	14,61	4,03	0,533
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
18—20	380	13,32	2,06	0,106
21—23	303	13,73	1,84	0,106
24—26	55	14,20	1,43	0,193
27+	57	14,11	1,51	0,200

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre çokkültürlülük tutumları ve bu tutumların alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanlarına ilişkin analiz sonuçları, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($F(3,149) = 9,977, p < 0,001$). Betimsel istatistiklere göre, 18–20 yaş grubundaki öğrenciler en düşük ortalamaya sahiptir ($Ort. = 76,78$), buna karşın 27 yaş ve üzeri öğrencilerin ortalaması en yüksektir ($Ort. = 83,32$). Bu bulgu, yaş ilerledikçe çokkültürlülük olgusuna yönelik daha olumlu tutumların geliştiğini göstermekte; yaşam deneyimi ve kültürel farkındalık düzeyindeki artışın bu tutumlarda etkili olduğunu düşündürmektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, kaygı alt boyutunda da yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F(3,150) = 2,799, p = 0,042$). Kaygı düzeyi en düşük olan grup 18–20 yaş ($Ort. = 23,81$), en yüksek olan grup ise 27 yaş ve üzeri bireylerdir ($Ort. = 25,11$). Bu durum, yaşla birlikte kültürel etkileşimlere yönelik kaygıların belirli bir ölçüde artabildiğini, ancak bu kaygının daha çok kontrollü ve bilinçli bir farkındalık düzeyinde seyrettiğini göstermektedir. Zenginlik alt boyutunda, yaş grupları arasında son derece anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F(3,151) = 20,344, p < 0,001$). Ortalama puanlar yaşla birlikte düzenli biçimde artmakta; 18–20 yaş grubunda bu değer 18,45 iken, 27 yaş ve üzeri grupta 21,19'a ulaşmaktadır. Bu bulgu, yaş ilerledikçe bireylerin kültürel çeşitliliği bir zenginlik ve kaynak olarak görme eğilimlerinin daha da güçlendiğini ortaya koymaktadır. Tahammül alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,148) = 0,438, p = 0,726$). Tüm yaş gruplarında tahammül puanları birbirine yakın düzeylerde seyretmekte, bu da hoşgörü

ya da farklı kültürel değerlere karşı tahammül eğiliminin yaşla birlikte anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir. Tehdit alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F(3,148) = 2,026, p = 0,113$). Ancak ortalama puanlarda yaşa bağlı olarak hafif bir artış görülmektedir. 18–20 yaş grubunda tehdit puanı ortalaması 13,44 iken, 27 yaş ve üzeri grupta bu değer 14,61'e çıkmaktadır. Bu artış, yaşla birlikte kültürel tehdit algısının çok düşük düzeyde yükselebileceğini, ancak bu farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,162) = 7,868, p < 0,001$). 18–20 yaş grubunun ortalama ayrımcılık puanı 13,32 iken, 24–26 yaş grubunda bu değer 14,20'ye yükselmektedir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe bireylerin kültürel ayrımcılık karşısında daha duyarlı hâle geldiğini ve eşitlikçi değerlere daha fazla önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, elde edilen bulgular yaşın çokkültürlülük tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Yaş ilerledikçe hem genel çokkültürlülük tutumlarında hem de zenginlik ve ayrımcılık gibi alt boyutlarda olumlu yönde bir gelişim gözlenmektedir. Bu durum, bireylerin yaşla birlikte artan yaşam deneyimleri, sosyal etkileşimleri ve kültürel farkındalıklarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 26. Katılımcıların Doğdukları Bölgeye Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Marmara	106	104,0	15,0	1,455
Ege	15	94,3	20,3	5,237
İç Anadolu	119	103,3	17,3	1,585
Akdeniz	60	104,5	18,0	2,318
Karadeniz	404	100,7	16,7	0,832
Doğu Anadolu	44	100,8	20,0	3,009
Güneydoğu Anadolu	47	95,1	17,0	2,483
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Marmara	106	23,89	3,84	0,3725
Ege	15	24,33	4,86	1,2561
İç Anadolu	119	24,62	4,01	0,3678
Akdeniz	60	24,70	4,10	0,5295
Karadeniz	404	24,01	3,98	0,1980

Doğu Anadolu	44	24,32	4,26	0,6419
Güneydoğu Anadolu	47	23,96	4,04	0,5889

Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı

Marmara	106	19,63	3,37	0,3271
Ege	15	20,27	3,84	0,9927
İç Anadolu	119	19,29	3,49	0,3196
Akdeniz	60	19,68	3,30	0,4255
Karadeniz	404	18,78	3,30	0,1642
Doğu Anadolu	44	20,82	2,76	0,4154
Güneydoğu Anadolu	47	20,32	3,04	0,4440

Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı

Marmara	106	8,77	4,16	0,4038
Ege	15	10,13	4,34	1,1207
İç Anadolu	119	7,97	4,12	0,3774
Akdeniz	60	8,50	4,04	0,5216
Karadeniz	404	7,60	3,78	0,1880
Doğu Anadolu	44	8,39	3,88	0,5845
Güneydoğu Anadolu	47	6,79	3,22	0,4692

Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı

Marmara	106	13,26	3,80	0,3694
Ege	15	14,13	3,34	0,8612
İç Anadolu	119	13,26	3,64	0,3334
Akdeniz	60	14,08	3,73	0,4815
Karadeniz	404	13,42	3,57	0,1774
Doğu Anadolu	44	15,84	3,35	0,5057
Güneydoğu Anadolu	47	15,38	3,39	0,4938

Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı

Marmara	106	13,63	1,88	0,1830
Ege	15	13,07	2,60	0,6724
İç Anadolu	119	13,58	1,98	0,1816
Akdeniz	60	13,67	2,17	0,2799
Karadeniz	404	13,58	1,83	0,0911
Doğu Anadolu	44	13,82	1,85	0,2783
Güneydoğu Anadolu	47	13,43	2,18	0,3186

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin doğdukları bölgelere göre çokkültürlülük tutum puanlarında ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(6,116) = 2,760, p = ,015$). Ortalama puanlar incelendiğinde, en düşük tutum puanı Karadeniz Bölgesi'ne ait öğrencilerde görülmektedir ($Ort. = 77,39$), en yüksek puan ise Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilere aittir ($Ort. = 83,18$). Bu fark, öğrencilerin geldikleri coğrafi ve kültürel çevrenin çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını şekillendirdiğini düşündürmektedir. Özellikle Doğu Anadolu gibi kültürel çeşitliliğin daha yoğun olduğu bölgelerde büyüyen bireylerin, farklılıklarla daha sık karşılaşmaları ve bu deneyimlerle olumlu bir farkındalık geliştirmeleri söz konusu olabilir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, kaygı alt boyutunda bölgeler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(6,116) = 0,635, p = 0,702$). Bu sonuç, öğrencilerin kültürel farklılıklarla karşılaşma konusundaki endişelerinin doğdukları bölgeden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyrettiğini göstermektedir. Zenginlik alt boyutunda ise bölgeler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F(6,117) = 5,112, p < 0,001$). En düşük ortalama Karadeniz Bölgesi'nde ($Ort. = 18,78$), en yüksek ortalama ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde ($Ort. = 20,82$) gözlenmiştir. Bu bulgu, bazı bölgelerde kültürel çeşitliliğin bir değer olarak görülme eğiliminin daha yaygın olduğunu, özellikle kültürel temasın daha yoğun olduğu doğu bölgelerinde bu farkındalığın gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir. Tahammül alt boyutunda, bölgeler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($F(6,116) = 3,050, p = 0,008$). Ege Bölgesi'nden gelen öğrenciler en yüksek tahammül ortalamasına sahipken ($Ort. = 10,13$), Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrenciler en düşük ortalamayı göstermiştir ($Ort. = 6,79$). Bu sonuç, farklı kültürel değerlere karşı gösterilen hoşgörü düzeyinin bölgesel farklılıklara göre değişebileceğini ve bazı bölgelerde toplumsal yapının daha kapsayıcı bir kültürel ortam sağladığını düşündürmektedir. Tehdit alt boyutunda da bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(6,117) = 5,841, p < 0,001$). En düşük tehdit algısı Marmara ($Ort. = 13,26$) ve İç Anadolu bölgelerinde görülürken, en yüksek tehdit algısı Doğu Anadolu ($Ort. = 15,84$) ve Güneydoğu Anadolu ($Ort. = 15,38$) bölgelerinde gözlenmiştir. Bu bulgu, kültürel farklılıkların tehdit olarak algılanmasının, bölgesel sosyo-politik dinamiklerle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Kimlik temelli gerilimlerin daha yoğun yaşandığı bölgelerde, kültürel farkların daha fazla tehdit unsuru olarak algılanması muhtemeldir. Ayrımcılık alt boyutunda ise bölgeler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(6,115) = 0,271, p = 0,950$). Bu sonuç, öğrencilerin kültürel ayrımcılığa yönelik duyarlılıklarının doğdukları bölgeden bağımsız olarak benzer seviyelerde olduğunu ve

ayrımcılık algısının daha çok bireysel farkındalık ya da toplumsal normlarla şekillendiğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin doğdukları bölge, çokkültürlülüğe ilişkin genel tutumlarını ve bazı alt boyutları anlamlı biçimde etkilemektedir. Özellikle zenginlik, tehdit ve tahammül alt boyutlarında gözlenen anlamlı farklar, coğrafi ve sosyokültürel çevrenin bireylerin kültürel çeşitliliğe bakışlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 27. Katılımcıların Yerleşim Birimine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
İl	330	79,36	10,99	0,605
İlçe	328	78,56	10,90	0,602
Köy ve Kasaba	137	77,01	9,32	0,796
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
İl	330	24,52	3,83	0,211
İlçe	328	23,91	4,23	0,234
Köy ve Kasaba	137	23,88	3,82	0,327
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
İl	330	19,49	3,54	0,195
İlçe	328	19,30	3,21	0,177
Köy ve Kasaba	137	18,64	3,15	0,269
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
İl	330	8,23	4,16	0,229
İlçe	328	8,03	3,87	0,213
Köy ve Kasaba	137	6,92	3,25	0,278
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
İl	330	13,43	3,85	0,212
İlçe	328	13,85	3,57	0,197
Köy ve Kasaba	137	13,92	3,36	0,287
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
İl	330	13,69	1,84	0,101
İlçe	328	13,46	2,00	0,111
Köy ve Kasaba	137	13,66	1,92	0,164

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yerleşim birimine göre çokkültürlülük tutum puanlarında ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanları açısından yerleşim birimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,397) = 2,76, p = 0,064$). Ancak bu fark, anlamlılık sınırına oldukça yakın bir düzeyde gerçekleşmiş olup dikkate değer bir eğilim göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, il merkezlerinde yaşayan öğrenciler en yüksek çokkültürlülük tutumuna sahiptir ($Ort. = 79,36$), en düşük ortalama ise köy ve kasabalarda yaşayan öğrencilerde gözlenmiştir ($Ort. = 77,01$). Bu bulgu, büyükşehirlerde yaşayan bireylerin kültürel çeşitliliğe daha fazla maruz kalmaları ve daha yoğun kültürlerarası etkileşim yaşamaları sayesinde çokkültürlülüğe yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan incelemelerde, kaygı alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(2,380) = 2,34, p = 0,098$). Ortalama puanlara göre il merkezinde yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer yerleşim birimlerine kıyasla biraz daha yüksektir ($Ort. = 24,52$); ancak bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, kültürel etkileşimlerin sıklığının bazı bireylerde daha dikkatli ve kontrollü yaklaşımları da beraberinde getirebileceğini göstermektedir. Zenginlik alt boyutunda, yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(2,382) = 3,43, p = 0,033$). İl merkezlerinde yaşayan öğrenciler bu boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir ($Ort. = 19,49$), onları ilçe ($Ort. = 19,30$) ve köy/kasaba grubu ($Ort. = 18,64$) izlemektedir. Bu fark, kültürel çeşitliliğin bireyler tarafından bir değer ve toplumsal zenginlik unsuru olarak algılanmasının, yaşanan çevrenin kültürel yapısıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle metropol ve büyük şehirlerde yaşayan bireyler, farklı kültürel gruplarla etkileşimi daha doğal bir parça olarak deneyimleyebilirler. Tahammül alt boyutunda da yerleşim birimi grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,405) = 7,31, p < 0,001$). İl merkezinde yaşayan öğrenciler en yüksek tahammül ortalamasına sahiptir ($Ort. = 8,23$), ilçelerde bu değer 8,03, köy ve kasabalarda ise 6,92 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin farklı kültürel kimliklere karşı daha az hoşgörülü olabildiklerini ve toplumsal yapının daha homojen olduğu bu bölgelerde kültürel çeşitlilikle karşılaşma fırsatlarının sınırlı olmasının etkili olabileceğini göstermektedir. Tehdit alt boyutunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F(2,387) = 1,42, p = 0,243$). Ortalama puanlar incelendiğinde köy/kasaba grubundaki öğrencilerin tehdit algısı ($Ort. = 13,92$), il merkezindeki öğrencilerden ($Ort. = 13,43$) biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum,

kültürel farklılıkların tehdit olarak algılanmasının doğrudan yerleşim birimiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda da yerleşim birimi grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,373) = 1,32, p = 0,268$). Tüm gruplarda ortalama puanlar birbirine yakın düzeyde seyretmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel ayrımcılık konusundaki duyarlılıklarının yaşadıkları yerleşim biriminden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu ve bu tür tutumların daha çok bireysel farkındalık ya da genel toplumsal değerler doğrultusunda şekillenmiş olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çokkültürlülük tutumlarında yerleşim birimine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklar gözlenmekle birlikte, genel tutum puanlarında sınırda kalan ancak dikkat çekici bir eğilim söz konusudur. Büyük şehirlerde yaşayan bireylerin kültürel farklılıklara daha açık, hoşgörülü ve zenginlik temelli bakış açıları geliştirdikleri, kırsal yerleşimlerde ise bu eğilimlerin daha sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 28. Katılımcıların Etnik Kökenlerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Kürt	380	100	17,0	0,872
Türk	303	102	16,6	0,952
Yörük	55	101	19,1	2,574
Diğer	75	106	17,5	2,321
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Kürt	68	24,69	3,71	0,4495
Türk	609	24,18	4,05	0,1640
Yörük	43	23,63	3,70	0,5638
Diğer	75	23,79	4,11	0,4751
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
Kürt	68	21,09	2,85	0,3460
Türk	609	18,98	3,38	0,1368
Yörük	43	19,37	2,98	0,4539
Diğer	75	19,89	3,20	0,3698
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
Kürt	68	7,69	3,77	0,4572
Türk	609	7,90	3,90	0,1581
Yörük	43	7,35	4,08	0,6216

Diğer	75	8,65	4,09	0,4725
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
Kürt	68	16,47	3,16	0,3826
Türk	609	13,29	3,61	0,1461
Yörük	43	13,98	3,43	0,5235
Diğer	75	14,25	3,48	0,4014
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
Kürt	68	14,01	1,58	0,1914
Türk	609	13,54	1,95	0,0790
Yörük	43	13,28	2,20	0,3350
Diğer	75	13,83	1,76	0,2030

Not. "Diğer" kategorisinde yer alan katılımcıların etnik dağılımı şu şekildedir: Arap ($n = 11$), Azeri ($n = 4$), Boşnak ($n = 1$), Çerkes ($n = 14$), Gürcü ($n = 8$), Laz ($n = 12$), Zaza ($n = 5$) ve etnik kökenini belirtmek istemeyen katılımcılar ($n = 20$).

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin etnik kökenlerine göre genel çokkültürlülük tutum puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(3,112) = 9,450$, $p < 0,001$). Betimsel istatistiklere göre, en yüksek çokkültürlülük tutum puanı Kürt öğrencilerde ($Ort. = 83,96$), en düşük ise Yörük öğrencilerde ($Ort. = 77,60$) gözlenmiştir. Türk öğrencilerin ortalaması 77,88, "diğer" grubu ise 80.41 puan ortalamasına sahiptir. Bu bulgu, kültürel olarak daha fazla dışlanma, ötekileştirme ya da ayrımcılığa maruz kalan grupların, çokkültürlülüğü daha olumlu bir toplumsal gereklilik olarak değerlendirdiğini düşündürmektedir. Özellikle Kürt öğrencilerin yüksek tutum puanları, çokkültürlülüğe yönelik yapısal bir ihtiyaca işaret etmekte; bu grubun kültürel tanınma ve eşitlik taleplerini daha güçlü biçimde ifade ettiğini göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, kaygı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,113) = 0,962$, $p = 0,413$). Tüm etnik gruplarda ortalama puanlar benzer düzeylerde seyretmekte olup, kültürel çeşitlilik karşısında yaşanan kaygının etnik kökene göre belirgin bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kaygı düzeyinin bireysel psikolojik eğilimler ya da genel sosyal ortam gibi başka faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,115) = 11,428$, $p < 0,001$). Kürt öğrenciler bu boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir ($Ort. = 21,09$); Türk öğrenciler ($Ort. = 18,98$), Yörük öğrenciler ($Ort. = 19,37$) ve diğer grup ($Ort. = 19,89$) daha düşük ortalamalarla takip etmektedir. Bu durum, Kürt öğrencilerin kültürel çeşitliliği daha güçlü biçimde bir zenginlik olarak algıladığını ortaya koymakta; aynı zamanda kendi kimliklerinin kamusal alanda yeterince temsil edilmediğini düşünen bireylerin,

çoğulculuk fikrine daha fazla sahip çıktıklarını düşündürmektedir. Tahammül alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,111) = 1,161, p = 0,328$). Ancak “diğer” etnik gruba ait öğrencilerin ortalama tahammül puanlarının ($Ort. = 8,65$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu sonuç, tahammül düzeylerinin farklı etnik aidiyetler açısından büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini, ancak bireysel tutumlar ve sosyal çevre faktörlerinin bu konuda etkili olabileceğini düşündürmektedir. Tehdit alt boyutunda, gruplar arasında çok anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($F(3,113) = 20,536, p < 0,001$). Kürt öğrencilerin tehdit alt boyutu ortalaması 16,47 ile en yüksek değerdir. Diğer gruplarda bu değer Türk öğrenciler için 13,29, Yörükler için 13,98 ve “diğer” grup için 14,25 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, Kürt öğrencilerin kültürel tehdit algısının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, tarihsel, politik ve yapısal nedenlerle kültürel asimilasyon, dışlanma ya da baskı deneyimlerinin daha yoğun biçimde yaşanmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Ayrımcılık alt boyutunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3,113) = 2,460, p = 0,066$). Ancak fark anlamlılık sınırına oldukça yakındır. Ortalama puanlara göre, Kürt öğrencilerde ayrımcılık algısı daha yüksek ($Ort. = 14,01$), Yörük öğrencilerde ise daha düşüktür ($Ort. = 13,28$). Bu fark, kültürel kimliği nedeniyle daha fazla ayrımcılığa maruz kalan bireylerin bu konuda daha yüksek farkındalık ve duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, etnik kimlik çokkültürlülük tutumlarını ve bu tutumun bazı alt boyutlarını anlamlı biçimde etkilemektedir. Özellikle kültürel zenginlik ve tehdit algısı gibi boyutlarda ortaya çıkan farklılıklar, öğrencilerin kendi etnik konumlanmalarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, çokkültürlü politikaların yalnızca bireysel düzeyde değil, tarihsel ve yapısal eşitsizlikleri dikkate alarak kurgulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 29. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Enstitü	58	83,19	10,72	1,407
Fakülte	299	80,19	10,51	0,608
Meslek Yüksekokulu	402	76,94	10,53	0,525
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Enstitü	58	25,38	4,09	0,537

Fakülte	299	24,25	3,97	0,230
Meslek Yüksekokulu	402	23,93	4,04	0,202
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
Enstitü	58	21,29	3,33	0,437
Fakülte	299	19,92	3,13	0,181
Meslek Yüksekokulu	402	18,58	3,20	0,160
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
Enstitü	58	8,40	3,86	0,506
Fakülte	299	8,39	4,04	0,234
Meslek Yüksekokulu	402	7,36	3,71	0,185
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
Enstitü	58	13,69	4,01	0,526
Fakülte	299	14,01	3,62	0,209
Meslek Yüksekokulu	402	13,66	3,59	0,179
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
Enstitü	58	14,43	1,17	0,154
Fakülte	299	13,63	1,89	0,109
Meslek Yüksekokulu	402	13,42	2,04	0,102

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kayıtlı oldukları akademik birimlere (enstitü, fakülte, meslek yüksekokulu) göre genel çokkültürlülük tutum puanları ile alt boyutlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Genel tutum puanları açısından yapılan analizlerde hem klasik Fisher's ANOVA ($F(2,756) = 13,895, p < 0,001$) hem de varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda daha güvenilir olan Welch's ANOVA ($F(2,159) = 13,682, p < 0,001$) sonuçları, akademik birimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. En yüksek çokkültürlülük tutum puanı enstitü öğrencilerine aittir ($Ort. = 83,19$), ardından fakülte öğrencileri ($Ort. = 80,19$) ve meslek yüksekokulu öğrencileri ($Ort. = 76,94$) gelmektedir. Bu bulgu, akademik düzey yükseldikçe bireylerin kültürel farklılıklara karşı daha açık, kapsayıcı ve olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Enstitü düzeyindeki öğrencilerin yaş, deneyim ve akademik donanım açısından daha gelişmiş olmaları, çokkültürlülüğü bir toplumsal değer olarak benimsemelerine katkı sağlamış olabilir.

Kaygı alt boyutunda da anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Fisher's $F(2,756) = 3,427, p = 0,033$; Welch's $F(2,159) = 3,319, p = 0,039$). En yüksek kaygı düzeyi enstitü öğrencilerinde gözlenmiştir ($Ort. = 25,38$), en düşük ise meslek yüksekokulu öğrencilerindedir ($Ort. = 23,93$).

Bu durum, enstitü öğrencilerinin kültürel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasının, farklı kültürel gruplarla karşılaşma durumlarına dair daha bilinçli ve duyarlı bir kaygı düzeyine yol açabileceğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda, gruplar arasında çok anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Fisher's $F(2,756) = 27,237$, $p < 0,001$; Welch's $F(2,158) = 26,231$, $p < 0,001$), Enstitü öğrencileri kültürel çeşitliliği en yüksek düzeyde zenginlik olarak değerlendiren gruptur ($Ort. = 21,29$); bu grubu fakülte öğrencileri ($Ort. = 19,92$) ve meslek yüksekokulu öğrencileri ($Ort. = 18,58$) takip etmektedir. Bu fark, akademik ilerleme düzeyine paralel olarak bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin ve entelektüel donanımlarının artmasının, kültürel çeşitliliğe verilen değeri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Tahammül alt boyutunda da anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Fisher's $F(2,756) = 6,792$, $p = 0,001$; Welch's $F(2,158) = 6,707$, $p = 0,002$). Meslek yüksekokulu öğrencileri bu boyutta en düşük ortalamaya sahiptir ($Ort. = 7,36$), fakülte ($Ort. = 8,39$) ve enstitü öğrencileri ($Ort. = 8,40$) ise benzer düzeylerde ve daha yüksek tahammül puanlarına sahiptir. Bu sonuç, yükseköğretimin daha ileri kademelerinde bulunan bireylerin farklı kültür ve değerlere karşı daha fazla hoşgörü geliştirdiğini ve toplumsal uyuma daha açık tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Tehdit alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (her iki testte $F \approx 0,84$, $p = 0,433$). Bu bulgu, öğrencilerin kültürel tehdit algılarının akademik birime bağlı olarak büyük ölçüde değişmediğini, bu algının daha çok bireysel ya da sosyo-politik deneyimlerle şekillenmiş olabileceğini göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (Fisher's $F(2,756) = 7,207$, $p < 0,001$; Welch's $F(2,196) = 15,378$, $p < 0,001$). Enstitü öğrencileri ayrımcılık algısı açısından en yüksek ortalamaya sahiptir ($Ort. = 14,43$), bu grubu fakülte öğrencileri ($Ort. = 13,63$) ve meslek yüksekokulu öğrencileri ($Ort. = 13,42$) takip etmektedir. Bu durum, daha ileri düzeyde akademik eğitim alan bireylerin toplumsal eşitsizliklere karşı daha duyarlı olduklarını, eşitlikçi değerleri daha fazla benimsediklerini ve sosyal adalet konularında daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bağlı oldukları akademik birim, çokkültürlülük tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe, çokkültürlülüğe yönelik daha olumlu, kapsayıcı ve eleştirel yaklaşımların benimsendiği; buna bağlı olarak hoşgörü, zenginlik algısı ve ayrımcılık duyarlılığının da arttığı gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar, yükseköğretimin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda değer ve tutumları şekillendiren bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 30. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Anadolu Lisesi	425	78,95	11,21	0,5439
Fen Bilimleri Lisesi	33	78,70	9,25	1,6099
İmam Hatip Lisesi	133	77,05	9,57	0,8295
Mesleki ve Teknik Lise	135	78,25	10,41	0,8958
Sosyal Bilimler Lisesi	17	84,18	9,96	2,4166
Diğer	52	79,06	10,63	1,4736
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Anadolu Lisesi	425	24,38	3,99	0,1935
Fen Bilimleri Lisesi	33	24,85	3,41	0,5937
İmam Hatip Lisesi	133	23,40	4,28	0,3711
Mesleki ve Teknik Lise	135	24,00	3,96	0,3407
Sosyal Bilimler Lisesi	17	25,41	3,54	0,8577
Diğer	52	23,83	3,85	0,5344
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
Anadolu Lisesi	425	19,20	3,56	0,1728
Fen Bilimleri Lisesi	33	18,91	3,10	0,5389
İmam Hatip Lisesi	133	19,67	2,81	0,2436
Mesleki ve Teknik Lise	135	19,07	3,27	0,2817
Sosyal Bilimler Lisesi	17	19,59	3,26	0,7908
Diğer	52	19,38	3,26	0,4522
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
Anadolu Lisesi	425	8,32	3,95	0,1916
Fen Bilimleri Lisesi	33	7,42	3,81	0,6629
İmam Hatip Lisesi	133	6,58	3,36	0,2914
Mesleki ve Teknik Lise	135	7,60	4,00	0,3441
Sosyal Bilimler Lisesi	17	10,47	4,16	1,0078
Diğer	52	8,40	3,86	0,5348
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
Anadolu Lisesi	425	13,49	3,73	0,1808

Fen Bilimleri Lisesi	33	13,58	3,17	0,5523
İmam Hatip Lisesi	133	13,94	3,55	0,3078
Mesleki ve Teknik Lise	135	13,93	3,66	0,3151
Sosyal Bilimler Lisesi	17	14,41	4,18	1,0148
Diğer	52	13,87	3,48	0,4820
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
Anadolu Lisesi	425	13,56	2,04	0,0991
Fen Bilimleri Lisesi	33	13,94	1,60	0,2785
İmam Hatip Lisesi	133	13,47	1,85	0,1607
Mesleki ve Teknik Lise	135	13,64	1,82	0,1568
Sosyal Bilimler Lisesi	17	14,29	1,26	0,3064
Diğer	52	13,58	1,67	0,2320

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre genel çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, genel çokkültürlülük tutum puanı açısından lise türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(5,101) = 1,844$, $p = 0,111$; Fisher's $F(5,789) = 1,626$, $p = 0,151$). Ancak betimsel verilere göre, Sosyal Bilimler Lisesi mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($Ort. = 84,18$); en düşük ortalama ise İmam Hatip Lisesi mezunlarında gözlenmiştir ($Ort. = 77,05$). Bu eğilim, Sosyal Bilimler Lisesi müfredatının disiplinlerarası yaklaşımı, eleştirel düşünmeye verdiği önem ve insan hakları temelli perspektifiyle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu gözlemlerin genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Kaygı alt boyutunda da lise türleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Welch's $F(5,101) = 1,862$, $p = 0,108$). En yüksek kaygı puanı Sosyal Bilimler Lisesi mezunlarına aittir ($Ort. = 25,41$), en düşük ise İmam Hatip Lisesi mezunlarında gözlenmiştir ($Ort. = 23,40$). Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, bireylerin kültürel çeşitlilikle karşılaşma durumunda geliştirdikleri kaygının büyük ölçüde bireysel deneyimler, duyarlılık ve sosyal öğrenme süreçlerine bağlı olduğu düşünülebilir. Zenginlik alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(5,101) = 0,767$, $p = 0,575$). Ortalama puanlara göre tüm lise türlerinden gelen öğrenciler, kültürel çeşitliliği benzer düzeyde bir toplumsal zenginlik olarak değerlendirmektedir. Bu sonuç, kültürel çeşitliliğe ilişkin zenginlik algısının okul türünden ziyade bireysel farkındalık, aile yapısı ve sosyal

çevreyle daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir. Tahammül alt boyutunda ise lise türleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(5,100) = 6,587$, $p < 0,001$; Fisher's $F(5,789) = 6,070$, $p < 0,001$). Sosyal Bilimler Lisesi mezunları bu boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir ($Ort. = 10,47$), İmam Hatip Lisesi mezunları ise en düşük ortalamaya sahiptir ($Ort. = 6,58$). Bu anlamlı fark, okul müfredatının içeriği, pedagojik yaklaşımı ve öğrencilerin sosyalizasyon süreçlerinin çokkültürlülükle ilişkili hoşgörü düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Sosyal bilimler temelli eğitim, öğrencilerin empati, farklılıklara saygı ve eleştirel düşünme gibi değerlere daha fazla maruz kalmasını sağlayarak tahammül düzeylerini artırıyor olabilir. Tehdit alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Welch's $F(5,100) = 0,617$, $p = 0,687$). Ortalama puanlar tüm lise türlerinde birbirine yakın olup, kültürel tehdit algısının lise türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, kültürel tehdit algısının okul türünden çok kişisel inançlar, politik atmosfer ve medya gibi daha geniş toplumsal bağlamlarla şekillendiğini düşündürmektedir. Ayrımcılık alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(5,104) = 1,468$, $p = 0,207$). Ancak Sosyal Bilimler Lisesi mezunlarının ayrımcılık algısı ortalamasının en yüksek düzeyde olduğu ($Ort. = 14,29$) görülmektedir. Bu durum, bu okul türünde öğrenim gören bireylerin toplumsal eşitlik, adalet ve hak temelli yaklaşımlara daha fazla maruz kaldıklarını ve bu doğrultuda daha yüksek bir ayrımcılık duyarlılığı geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, lise türlerine göre çokkültürlülük tutumları genel olarak benzerlik göstermekte, ancak tahammül alt boyutunda belirgin ve anlamlı farklar gözlenmektedir. Bu bulgu, eğitim kurumlarının bireylerin hoşgörü düzeylerini şekillendirmede önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymakta ve sosyal bilimler odaklı eğitim anlayışlarının çokkültürlülüğe daha olumlu katkı sunduğunu düşündürmektedir.

Tablo 31. Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Çalışmıyorum	645	78,59	10,49	0,4131
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	75,10	10,08	1,3010
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	78,63	12,46	1,8372
Tam zamanlı çalışıyorum	44	83,89	10,89	1,6412
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Çalışmıyorum	645	24,19	3,95	0,1555

Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	23,32	4,01	0,5172
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	23,70	4,28	0,6316
Tam zamanlı çalışıyorum	44	25,32	4,36	0,6565
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
Çalışmıyorum	645	19,15	3,31	0,1303
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	18,33	3,23	0,4176
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	19,80	3,53	0,5207
Tam zamanlı çalışıyorum	44	21,73	2,81	0,4244
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
Çalışmıyorum	645	7,90	3,88	0,1527
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	8,02	4,05	0,5226
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	8,00	4,18	0,6170
Tam zamanlı çalışıyorum	44	8,05	4,19	0,6312
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
Çalışmıyorum	645	13,72	3,64	0,1432
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	12,50	3,50	0,4513
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	13,85	3,91	0,5765
Tam zamanlı çalışıyorum	44	14,68	3,62	0,5458
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
Çalışmıyorum	645	13,64	1,88	0,0741
Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum	60	12,93	2,34	0,3015
Yarı zamanlı çalışıyorum	46	13,28	1,96	0,2894
Tam zamanlı çalışıyorum	44	14,11	1,62	0,2438

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çalışma durumlarına göre çokkültürlülük tutum puanları ile bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, genel çokkültürlülük tutum puanı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Welch's F(3,89,9) = 5,784, p = 0,001$; $Fisher's F(3,791) = 5,822, p < 0,001$). Ortalama değerlere göre en yüksek tutum puanı tam zamanlı çalışan öğrencilere aittir ($Ort. = 83,89$), bunu yarı zamanlı çalışan ($Ort. = 78,63$) ve çalışmayan öğrenciler ($Ort. = 78,59$) izlemektedir. Geçici işlerde çalışan öğrenciler ise en düşük ortalamaya sahiptir ($Ort. = 75,10$). Bu bulgu, iş yaşamında daha fazla sorumluluk üstlenen bireylerin kültürel çeşitliliğe karşı daha açık, duyarlı ve kapsayıcı tutumlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Tam zamanlı çalışan öğrenciler, farklı toplumsal kesimlerle daha sık temas

hâlinde olduklarından, çokkültürlülüğü bir toplumsal gereklilik olarak içselleştirme eğilimindedir.

Kaygı alt boyutunda, istatistiksel anlamlılık düzeyine yaklaşmakla birlikte gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(3,89,7) = 2,083$, $p = 0,108$; Fisher's $F(3,791) = 2,341$, $p = ,072$). Ortalama puanlar incelendiğinde, tam zamanlı çalışan öğrencilerin kaygı düzeyi ($Ort. = 25,32$) diğer gruplara göre hafif düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, kültürel farkındalık arttıkça bu farkındalığın beraberinde bazı bireylerde uyum, çatışma ya da hassasiyet kaynaklı kaygılar oluşturabileceğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Welch's $F(3,91,9) = 13,257$, $p < 0,001$; Fisher's $F(3,791) = 10,490$, $p < 0,001$). Tam zamanlı çalışan öğrenciler bu boyutta en yüksek puana sahiptir ($Ort. = 21,73$), bunu yarı zamanlı çalışan ($Ort. = 19,80$), çalışmayan ($Ort. = 19,15$) ve geçici çalışan öğrenciler ($Ort. = 18,33$) izlemektedir. Bu sonuç, kültürel çeşitliliğin zenginlik olarak algılanmasının bireyin iş yaşamındaki sorumluluk düzeyi ve sosyal deneyim birikimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Tahammül alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(3,89,7) = 0,037$, $p = 0,991$). Tüm grupların ortalama puanları birbirine yakın olup (7,90–8,05 aralığında), farklı kültürlere yönelik hoşgörü düzeylerinin öğrencilerin çalışma durumundan bağımsız olarak benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Tehdit alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(3,90,7) = 3,405$, $p = 0,021$; Fisher's $F(3,791) = 3,268$, $p = 0,021$). Tam zamanlı çalışan öğrencilerin tehdit algısı ortalaması en yüksek düzeydedir ($Ort. = 14,68$), geçici çalışan öğrencilerde ise bu değer en düşüktür ($Ort. = 12,50$). Bu bulgu, iş ortamlarında daha yoğun kültürel karşılaşmalar yaşayan bireylerin, kimi zaman bu etkileşimleri çatışma, önyargı ya da dışlanma bağlamında tehdit edici olarak da algılayabildiklerini göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Welch's $F(3,90,7) = 3,516$, $p = 0,018$; Fisher's $F(3,791) = 3,988$, $p = 0,008$). En yüksek ortalama tam zamanlı çalışan öğrencilere aittir ($Ort. = 14,11$), bunu çalışmayan ($Ort. = 13,64$), yarı zamanlı çalışan ($Ort. = 13,28$) ve geçici çalışan öğrenciler ($Ort. = 12,93$) izlemektedir. Bu sonuç, iş gücü piyasasında aktif olan öğrencilerin ayrımcılık algılarının daha yüksek olduğunu ve toplumsal eşitsizliklere daha fazla maruz kalma ya da bu durumları gözlemleme olasılıklarının arttığını düşündürmektedir.

Genel olarak, çalışma durumu çokkültürlülük tutumlarını ve özellikle zenginlik, tehdit ve ayrımcılık alt boyutlarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Tam zamanlı çalışan öğrencilerin daha yüksek kültürel farkındalık ve duyarlılığa sahip oldukları; geçici ve güvencesiz işlerde çalışan öğrencilerin ise bu konuda daha düşük puanlara sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu bulgular, istikrarlı iş deneyiminin bireylerin toplumsal çeşitliliğe yönelik algılarını olumlu

yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 32. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
İlkokul ve Altı	429	79,11	10,68	0,5155
Ortaokul	168	78,08	9,56	0,7378
Lise	144	78,12	11,01	0,9176
Önlisans	22	75,50	11,64	2,4818
Lisans ve Üstü	32	79,44	14,19	2,5088
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	429	24,15	4,08	0,1970
Ortaokul	168	24,40	3,73	0,2876
Lise	144	23,99	4,03	0,3362
Önlisans	22	23,32	4,51	0,9611
Lisans ve Üstü	32	24,34	4,08	0,7207
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	429	19,55	3,22	0,1553
Ortaokul	168	18,98	3,42	0,2642
Lise	144	18,99	3,44	0,2864
Önlisans	22	18,32	2,93	0,6255
Lisans ve Üstü	32	18,97	4,31	0,7613
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	429	7,80	3,81	0,1838
Ortaokul	168	7,29	3,73	0,2879
Lise	144	8,65	4,13	0,3444
Önlisans	22	8,18	4,26	0,9084
Lisans ve Üstü	32	9,34	4,51	0,7964
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	429	13,87	3,62	0,1750
Ortaokul	168	13,70	3,74	0,2883
Lise	144	13,28	3,60	0,2996
Önlisans	22	13,36	3,77	0,8046

Lisans ve Üstü	32	13,28	3,88	0,6857
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	429	13,74	1,86	0,0897
Ortaokul	168	13,71	1,84	0,1423
Lise	144	13,21	2,05	0,1707
Önlisans	22	12,32	2,46	0,5238
Lisans ve Üstü	32	13,50	1,74	0,3078

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından yapılan analizler, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Welch's $F(4,94,2) = 0,837, p = 0,505$). Ortalama değerlere bakıldığında, lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının en yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmüştür ($Ort. = 79,44$), bunu ilkökul ve altı düzeyinde eğitim almış annelerin çocukları ($Ort. = 79,11$) takip etmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, öğrencilerin genel çokkültürlülük tutumlarının doğrudan annelerinin eğitim seviyesine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Kaygı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(4,95,2) = 0,438, p = 0,781$). Tüm grupların ortalama puanları birbirine oldukça yakın seyretmektedir. Bu durum, öğrencilerin kültürel çeşitlilik karşısında hissettikleri kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyinden etkilenmediğini; bu tür duygusal tepkilerin daha çok bireysel kişilik özellikleri, yaşantısal deneyimler ve toplumsal bağlamlarla şekillendiğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4,95,1) = 1,905, p = 0,116$). En yüksek ortalama puan ilkökul ve altı eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında ($Ort. = 19,55$), en düşük ise önlisans mezunu annelerin çocuklarında ($Ort. = 18,32$) gözlenmiştir. Fark anlamlılık düzeyine ulaşmasa da bu dağılım, kültürel zenginlik algısının sadece ebeveyn eğitimiyle değil, sosyal çevre ve kişisel farkındalık düzeyiyle de ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Tahammül alt boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(4,94,4) = 3,153, p = 0,018$). En yüksek tahammül ortalaması lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında görülmektedir ($Ort. = 9,34$). Bu grubu lise ($Ort. = 8,65$) ve önlisans mezunu annelerin çocukları ($Ort. = 8,18$) izlemektedir. En düşük ortalama ise ortaokul mezunu annelerin çocuklarında gözlenmiştir ($Ort. = 7,29$). Bu sonuç, annesinin eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin farklı kültür ve kimliklere karşı daha hoşgörülü ve kapsayıcı tutumlar geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Eğitimli annelerin

çocuklarının daha demokratik, eleştirel düşünmeye açık ve empatik değerlere sahip bir sosyal çevrede yetişmiş olmaları bu farkı açıklayıcı bir etken olabilir. Tehdit alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(4,95,1) = 0,848, p = 0,498$). Grupların ortalama tehdit algıları birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, kültürel tehdit algısının annenin eğitim düzeyinden bağımsız olarak, daha çok bireysel deneyimlere, çevresel faktörlere ya da medyatik etkilenmelere bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($F(4,94,8) = 3,529, p = 0,010$). En düşük ayrımcılık algısı önlisans mezunu annelerin çocuklarında ($Ort. = 12,32$) görülürken, en yüksek ortalama ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında kaydedilmiştir ($Ort. = 13,74$). Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları da yüksek bir ortalama değere sahiptir ($Ort. = 13,50$). Bu farklılık, ayrımcılık algısının yalnızca eğitim düzeyiyle değil, aynı zamanda ailenin sınıfsal konumu, değer aktarım biçimleri ve çocuğun sosyal etkileşim çevresiyle de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin çokkültürlülük tutumları üzerinde sınırlı fakat bazı alt boyutlarda anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Özellikle tahammül ve ayrımcılık boyutlarında ortaya çıkan farklılıklar, annelerin eğitim düzeyinin dolaylı olarak çocuklarının toplumsal duyarlılıkları, hoşgörü düzeyleri ve adalet algılarına etki edebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, çokkültürlülükle ilgili tutumların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda aile içi sosyalizasyon süreçleriyle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 33. Katılımcıların Anne Çalışma Durumuna Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Çalışmıyor	619	78,31	10,63	0,4273
Emekli	36	82,28	11,45	1,9085
Esnaf	21	79,52	7,85	1,7122
İşçi	76	79,22	9,58	1,0989
Memur	39	79,51	12,87	2,0604
Diğer	4	70,00	19,61	9,8065
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Çalışmıyor	619	24,00	4,06	0,1633
Emekli	36	25,00	3,89	0,6486

Esnaf	21	24,57	4,08	0,8906
İşçi	76	25,07	3,49	0,4006
Memur	39	24,05	3,74	0,5991
Diğer	4	22,00	5,89	2,9439

Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı

Çalışmıyor	619	19,38	3,28	0,1317
Emekli	36	19,58	3,27	0,5454
Esnaf	21	19,00	3,08	0,6726
İşçi	76	18,59	3,56	0,4088
Memur	39	18,85	3,98	0,6369
Diğer	4	16,75	5,06	2,5290

Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı

Çalışmıyor	619	7,59	3,81	0,1530
Emekli	36	9,61	4,28	0,7141
Esnaf	21	8,76	3,99	0,8699
İşçi	76	8,71	3,88	0,4452
Memur	39	9,59	4,26	0,6821
Diğer	4	8,50	6,40	3,2016

Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı

Çalışmıyor	619	13,72	3,69	0,1482
Emekli	36	14,25	3,88	0,6466
Esnaf	21	13,33	3,14	0,6843
İşçi	76	13,46	3,24	0,3720
Memur	39	13,64	4,01	0,6421
Diğer	4	10,00	2,71	1,3540

Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı

Çalışmıyor	619	13,61	1,90	0,0764
Emekli	36	13,83	2,04	0,3392
Esnaf	21	13,86	1,74	0,3798
İşçi	76	13,39	2,11	0,2421
Memur	39	13,38	1,83	0,2930
Diğer	4	12,75	2,63	1,3150

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre genel

çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılıklar incelenmiştir, Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından yapılan analizler sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(5,26,6) = 1,044$, $p = 0,413$; Fisher's $F(5,789) = 1,605$, $p = ,156$). Ortalama değerlere göre en yüksek puan emekli annelerin çocuklarında ($Ort. = 82,28$), en düşük puan ise “diğer” kategorisindeki annelere sahip öğrencilerde görülmektedir ($Ort. = 70,00$). Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, öğrencilerin çokkültürlülük tutumlarının annenin çalışma statüsünden bağımsız geliştiğini göstermektedir.

Kaygı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(5,26,6) = 1,533$, $p = 0,213$). Ortalama puanlar birbirine yakın olup, öğrencilerin çokkültürlü ortamlara ilişkin kaygı düzeylerinin annelerinin mesleki durumuna göre değişmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kaygının daha çok bireysel psikolojik eğilimler veya kişisel sosyal deneyimlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Welch's $F(5,26,5) = 0,981$, $p = 0,448$). En yüksek ortalama emekli annelerin çocuklarında ($Ort. = 19,58$), en düşük ortalama ise “diğer” kategorisindeki öğrencilerde ($Ort. = 16,75$) gözlenmiştir. Bu sonuç, kültürel çeşitliliği bir değer olarak görme eğiliminin anne mesleğinden çok bireyin kendi farkındalığı ve toplumsal etkileşimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Tahammül alt boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(5,26,4) = 3,697$, $p = 0,011$; Fisher's $F(5,789) < 0,001$). En yüksek tahammül düzeyi emekli ($Ort. = 9,61$) ve memur ($Ort. = 9,59$) annelere sahip öğrencilerde görülürken, çalışmayan annelerin çocukları en düşük tahammül puanına sahiptir ($Ort. = 7,59$). Bu bulgu, annenin mesleki geçmişinin ve sosyal konumunun bireyin farklı kültürlerle karşı hoşgörü düzeyini dolaylı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle kamu görevi ya da formel çalışma yaşamı deneyimi olan annelerin çocuklarının daha demokratik, açık ve toleranslı bir tutum geliştirme olasılığı yüksektir. Tehdit alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(5,26,8) = 1,607$, $p = 0,192$). Ortalama tehdit algısı puanları birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek değer emekli annelerin çocuklarında ($Ort. = 14,25$), en düşük ise “diğer” kategorisinde yer alan öğrencilerde ($Ort. = 10,00$) görülmüştür. Ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, kültürel tehdit algısının annenin istihdam durumundan ziyade bireyin çevresel, politik ya da kişisel deneyimlerinden beslendiğini düşündürmektedir. Ayrımcılık alt boyutunda da anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(5,26,5) = 0,476$, $p = ,791$). Tüm gruplar benzer ortalama puanlara sahiptir. Bu durum, öğrencilerin kültürel ayrımcılıkla ilgili duyarlılıklarının, annelerinin çalışma hayatına katılımından doğrudan etkilenmediğini, daha çok kişisel farkındalık, sosyal adalet duyarlılığı ve eğitim süreçleri gibi

faktörlerle şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, anne çalışma durumu, öğrencilerin çokkültürlülük tutumlarını genel olarak anlamlı biçimde etkilememektedir. Ancak tahammül alt boyutundaki anlamlı farklılık, özellikle formel iş yaşamında bulunmuş annelere sahip bireylerin daha kapsayıcı ve hoşgörülü tutumlara sahip olabileceğini göstermektedir, Bu durum, aile içinde aktarılan değerlerin, sosyal deneyimlerin ve model alınan rollerin kültürel çeşitliliğe yönelik yaklaşımlarda belirleyici olabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 34. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
İlkokul ve Altı	240	79,85	10,54	0,680
Ortaokul	186	78,46	10,71	0,785
Lise	242	78,21	10,90	0,701
Önlisans	43	75,49	10,65	1,624
Lisans ve Üstü	84	78,25	10,37	1,132
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	240	24,43	3,96	0,256
Ortaokul	186	24,40	3,99	0,292
Lise	242	24,09	4,15	0,267
Önlisans	43	23,05	4,02	0,614
Lisans ve Üstü	84	23,62	3,65	0,399
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	240	19,64	3,24	0,209
Ortaokul	186	18,85	3,49	0,256
Lise	242	19,12	3,40	0,218
Önlisans	43	19,47	3,21	0,489
Lisans ve Üstü	84	19,44	3,19	0,348
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	240	7,87	3,75	0,242
Ortaokul	186	7,65	4,00	0,294
Lise	242	8,14	3,92	0,252
Önlisans	43	6,58	3,75	0,572

Lisans ve Üstü	84	8,71	4,14	0,452
Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	240	14,13	3,66	0,236
Ortaokul	186	13,80	3,69	0,271
Lise	242	13,40	3,68	0,237
Önlisans	43	13,05	4,13	0,630
Lisans ve Üstü	84	13,35	3,15	0,343
Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı				
İlkokul ve Altı	240	13,79	1,87	0,120
Ortaokul	186	13,76	1,78	0,130
Lise	242	13,46	1,96	0,126
Önlisans	43	13,35	2,14	0,326
Lisans ve Üstü	84	13,13	2,09	0,228

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre genel çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(4,210) = 1,86, p = 0,120$). Ortalama değerlere göre en yüksek puan, ilkokul ve altı düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarında ($Ort. = 79,85$); en düşük puan ise önlisans mezunu babaların çocuklarında ($Ort. = 75,49$) gözlenmiştir. Ancak bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, öğrencilerin çokkültürlülük tutumlarının baba eğitim düzeyine bağlı olarak sistematik bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

Kaygı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(4,211) = 1,72, p = 0,147$). Ortalama puanlar birbirine oldukça yakındır; en yüksek kaygı düzeyi ilkokul mezunu babaların çocuklarında ($Ort. = 24,43$), en düşük ise önlisans mezunu babaların çocuklarında gözlenmiştir ($Ort. = 23,05$). Bu bulgu, kültürel çeşitlilik karşısında hissedilen kaygının baba eğitimiyle doğrudan ilişkili olmadığını, bireysel farklılıklar ve çevresel faktörlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Welch's $F(4,211) = 1,65, p = 0,162$). Tüm gruplar, kültürel çeşitliliği benzer düzeylerde bir toplumsal zenginlik olarak değerlendirmektedir. Bu sonuç, bireylerin bu alandaki tutumlarının daha çok kişisel farkındalık düzeyine, sosyal çevreye ve eğitim sürecine dayalı olarak şekillendiğini göstermektedir. Tahammül alt boyutunda ise anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(4,209) = 2,54, p = 0,041$; Fisher's $F(4,790) = 2,57, p = 0,037$). En yüksek tahammül düzeyi, lisans ve üzeri eğitim

düzeyine sahip babaların çocuklarında (*Ort.* = 8,71); en düşük tahammül düzeyi ise önlisans mezunu babaların çocuklarında (*Ort.* = 6,58) görülmüştür. Bu bulgu, baba eğitim düzeyinin hoşgörü geliştirme açısından etkili olabileceğini göstermektedir. Eğitimli babaların çocuklarının daha demokratik, empatik ve kapsayıcı değerlere sahip sosyal ortamlarda yetişmiş olma olasılığı bu durumu açıklayabilir. Tehdit alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(4,210) = 1,79, p = 0,132$). Ortalama puanlara göre, tehdit algısı en yüksek ilkokul ve altı grubunda (*Ort.* = 14,13), en düşük ise önlisans (*Ort.* = 13,05) ve lisans mezunu babaların çocuklarında (*Ort.* = 13,35) gözlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durum, kültürel tehdit algısının bireyin sosyo-politik deneyimlerinden ve kişisel algılarından etkilendiğini göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(4,206) = 2,51, p = 0,043$; Fisher's $F(4,790) = 2,71, p = 0,029$). En yüksek ayrımcılık algısı, ilkokul ve altı düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarında gözlenmiştir (*Ort.* = 13,79); en düşük değer ise lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki babaların çocuklarında tespit edilmiştir (*Ort.* = 13,13). Bu bulgu, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin ayrımcılık konusundaki duyarlılıklarının daha düşük olduğunu ya da olaylara daha eleştirel ve eşitlikçi bir çerçeveden yaklaştıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, baba eğitim düzeyi çokkültürlülük tutumunun bazı alt boyutlarında (özellikle tahammül ve ayrımcılık) anlamlı farklılıklar yaratmaktadır. Bu durum, babaların eğitimsel ve kültürel sermayelerinin bireylerin değer dünyasını şekillendirmede dolaylı bir etkisinin olabileceğini; demokratik değerlerin, hoşgörünün ve sosyal adalet duyarlılığının aile içinde aktarıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 35. Katılımcıların Baba Çalışma Durumuna Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Çalışmıyor	33	79,97	9,33	1,624
Emekli	248	80,06	10,82	0,687
Esnaf	111	78,64	9,77	0,928
İşçi	266	77,68	10,81	0,663
Memur	123	77,79	10,91	0,984
Diğer	14	75,21	12,93	3,455
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				

Çalışmıyor	33	24,76	3,46	0,601
Emekli	248	24,64	3,92	0,249
Esnaf	111	24,21	3,99	0,379
İşçi	266	23,86	4,26	0,261
Memur	123	23,65	3,77	0,340
Diğer	14	23,93	3,47	0,929

Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı

Çalışmıyor	33	20,18	2,91	0,507
Emekli	248	19,56	3,27	0,207
Esnaf	111	18,94	3,25	0,309
İşçi	266	19,03	3,60	0,221
Memur	123	19,29	3,15	0,284
Diğer	14	18,86	3,01	0,804

Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı

Çalışmıyor	33	7,21	3,82	0,665
Emekli	248	8,45	4,04	0,256
Esnaf	111	7,76	3,84	0,364
İşçi	266	7,54	3,69	0,226
Memur	123	8,15	4,14	0,373
Diğer	14	6,64	4,24	1,132

Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt Puanı

Çalışmıyor	33	14,15	4,01	0,698
Emekli	248	13,68	3,62	0,230
Esnaf	111	13,86	3,60	0,341
İşçi	266	13,72	3,69	0,226
Memur	123	13,37	3,65	0,329
Diğer	14	13,43	3,84	1,026

Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt Puanı

Çalışmıyor	33	13,67	1,88	0,328
Emekli	248	13,73	1,83	0,116
Esnaf	111	13,87	1,61	0,153
İşçi	266	13,52	2,03	0,125
Memur	123	13,32	1,92	0,173

Diğer

14

12,36

2,95

0,789

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre genel çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından yapılan analizler, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır (Welch's $F(5, 97,9) = 1,711$, $p = 0,139$; Fisher's $F(5, 789) = 1,859$, $p = 0,099$). Ortalama değerlere göre en yüksek tutum puanı emekli babaların çocuklarında ($Ort. = 80,06$), en düşük ise “diğer” kategorisinde yer alan öğrencilerde gözlenmiştir ($Ort. = 75,21$). Ancak bu farkların anlamlılık düzeyine ulaşmaması, öğrencilerin çokkültürlülük tutumlarının baba istihdam durumundan sistematik olarak etkilenmediğini göstermektedir.

Kaygı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Welch's $F(5, 99,3) = 1,616$, $p = 0,163$). Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın seyretmektedir; bu durum, kültürel farklılıklarla karşılaşma durumunda hissedilen kaygının baba mesleki geçmişinden ziyade bireysel faktörlere dayalı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(5, 99,1) = 1,516$, $p = 0,192$). En yüksek ortalama, çalışmayan babaların çocuklarında gözlenmiştir ($Ort. = 20,18$), en düşük ise “diğer” kategorisinde yer alan grupta bulunmuştur ($Ort. = 18,86$). Bu bulgu, öğrencilerin kültürel çeşitliliği bir değer olarak görme düzeylerinin baba çalışma durumu ile anlamlı biçimde ilişkilendirilmediğini ortaya koymaktadır. Tahammül alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır; ancak fark istatistiksel anlamlılık sınırına oldukça yakındır (Welch's $F(5, 97,6) = 1,959$, $p = 0,092$; Fisher's $F(5, 789) = 2,061$, $p = 0,068$). En yüksek tahammül düzeyi emekli babaların çocuklarında ($Ort. = 8,45$), en düşük ise “diğer” kategorisinde yer alan öğrencilerde ($Ort. = 6,64$) gözlenmiştir. Bu eğilim, sabit gelirli ve düzenli mesleki geçmişe sahip bireylerin çocuklarının, sosyal çeşitliliğe daha hoşgörülü yaklaşma eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Tehdit alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(5, 97,5) = 0,333$, $p = 0,892$). Tüm grupların tehdit algısı ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Bu sonuç, kültürel farklılıkların tehdit olarak algılanmasının bireylerin ebeveynlerinin istihdam durumlarından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Ayrımcılık alt boyutunda, Fisher's ANOVA anlamlı bir sonuç vermiştir ($F(5, 789) = 2,493$, $p = 0,030$); ancak Welch's ANOVA sonucu anlamlılık sınırına yakın, marjinal düzeydedir ($p = 0,097$). Ortalama değerlere göre, en düşük ayrımcılık algısı “diğer” kategorisinde yer alan öğrencilerde ($Ort. = 12,36$), en yüksek algı ise esnaf ($Ort. = 13,87$) ve emekli ($Ort. = 13,73$) gruplarında gözlenmiştir.

Bu sonuç, ayrımcılık algısının baba istihdam biçimleriyle dolaylı olarak ilişkili olabileceğini, öğrencilerin içinde bulundukları sosyoekonomik çevrenin bu duyarlılığı etkileyebileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, baba çalışma durumu, öğrencilerin genel çokkültürlülük tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak bazı alt boyutlarda, özellikle tahammül ve ayrımcılık boyutlarında anlamlılığa yakın ya da marjinal düzeyde farklılıklar gözlenmiştir. Bu durum, ailedeki mesleki ve sosyoekonomik çevrenin, bireyin farklılıklara karşı geliştirdiği tutumlarda dolaylı fakat kayda değer bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Tablo 36. Katılımcıların Ebeveynlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Çokkültürlülük Tutum Puanları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Çokkültürlülük Tutum Puanı				
Tek çocuk	37	78,22	12,13	1,995
2	214	79,04	10,69	0,731
3	273	77,91	10,92	0,661
4	150	79,33	10,42	0,851
5 ve üzeri	121	78,74	10,18	0,926
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı				
Tek çocuk	37	24,43	4,17	0,686
2	214	24,12	4,01	0,274
3	273	24,22	4,01	0,243
4	150	24,38	3,81	0,311
5 ve üzeri	121	23,74	4,21	0,383
Çokkültürlülük Tutumu-Zenginlik Alt Puanı				
Tek çocuk	37	18,57	3,26	0,536
2	214	19,27	3,54	0,242
3	273	19,12	3,38	0,204
4	150	19,35	3,23	0,264
5 ve üzeri	121	19,70	3,09	0,281
Çokkültürlülük Tutumu-Tahammül Alt Puanı				
Tek çocuk	37	9,32	4,56	0,750

2	214	8,41	4,13	0,282
3	273	7,94	3,84	0,232
4	150	7,46	3,80	0,310
5 ve üzeri	121	7,17	3,46	0,315

Çokkültürlülük Tutumu-Tehdit Alt

Puanı

Tek çocuk	37	12,59	3,75	0,617
2	214	13,56	3,62	0,247
3	273	13,18	3,65	0,221
4	150	14,32	3,58	0,292
5 ve üzeri	121	14,60	3,56	0,323

Çokkültürlülük Tutumu-Ayrımcılık Alt

Puanı

Tek çocuk	37	13,30	2,15	0,353
2	214	13,69	1,78	0,122
3	273	13,45	2,06	0,125
4	150	13,82	1,71	0,140
5 ve üzeri	121	13,53	2,02	0,183

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ailedeki çocuk sayısına göre genel çokkültürlülük tutum puanları ve bu tutumun alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Genel çokkültürlülük tutum puanı açısından yapılan analizler sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch's $F(4, 200) = 0,553$, $p = 0,697$; Fisher's $F(4, 790) = 0,564$, $p = 0,689$), Ortalama değerlere göre en yüksek puan dört çocuklu ailelerden gelen öğrencilerde ($Ort. = 79,33$), en düşük ise üç çocuklu ailelerden gelen öğrencilerde gözlenmiştir ($Ort. = 77,91$). Ancak bu farklar anlamlılık düzeyine ulaşmadığından, öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik genel tutumlarının kardeş sayısından belirgin biçimde etkilenmediği söylenebilir.

Kaygı alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır (Welch's $F(4, 200) = 0,486$, $p = 0,746$). Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın seyretmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kültürel çeşitlilik karşısında yaşadığı kaygının kardeş sayısından ziyade bireysel psikolojik özellikler ve sosyal etkileşimlere bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Zenginlik alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Welch's $F(4, 203) = 1,158$, $p = 0,330$). Ortalama değerlere göre beş ve üzeri çocuklu ailelerden gelen öğrenciler kültürel çeşitliliği daha fazla bir zenginlik olarak değerlendirme eğilimindeyken ($Ort. = 19,70$),

tek çocuklarda bu değer daha düşüktür ($Ort. = 18,57$). Ancak bu farklar anlamlılık düzeyine ulaşmadığından, zenginlik algısının kardeş sayısından bağımsız olduğu söylenebilir. Tahammül alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (Welch's $F(4, 200) = 3,515$, $p = 0,008$; Fisher's $F(4, 790) = 3,700$, $p = 0,005$). En yüksek tahammül düzeyi tek çocuklarda görülmüştür ($Ort. = 9,32$), çocuk sayısı arttıkça tahammül düzeyinde düşüş gözlenmektedir (beş ve üzeri çocuk: $Ort. = 7,17$). Bu bulgu, tek çocukların bireysel büyüme ortamlarında daha fazla ebeveyn ilgisi ve kişisel alan deneyimi yaşadıklarını, bu sayede farklılıklara karşı daha fazla hoşgörü geliştirebildiklerini göstermektedir. Buna karşın kalabalık ailelerdeki yoğun paylaşım, rekabet ve sınırlı bireysel alan, tahammül düzeyini olumsuz etkileyebilecek sosyal faktörler yaratabilir. Tehdit alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Welch's $F(4, 201) = 5,276$, $p < 0,001$; Fisher's $F(4, 790) = 5,323$, $p < 0,001$). En düşük tehdit algısı tek çocuklarda gözlenmiştir ($Ort. = 12,59$), en yüksek ise beş ve üzeri çocuklu ailelerden gelen öğrencilerde kaydedilmiştir ($Ort. = 14,60$). Bu fark, kalabalık aile ortamlarının daha geleneksel, korunaklı ve sınırlı sosyal çevreye sahip olma eğilimlerinin, dış gruplara karşı daha yüksek tehdit algısı geliştirilmesine neden olabileceğini düşündürmektedir. Ayrımcılık alt boyutunda ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Welch's $F(4, 199) = 1,318$, $p = 0,264$). Ortalama puanların birbirine yakın olması, öğrencilerin kültürel ayrımcılığa ilişkin duyarlılıklarının kardeş sayısından bağımsız biçimde geliştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ailedeki çocuk sayısı çokkültürlülük tutumları üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip değildir. Ancak tahammül ve tehdit alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu bulgular, bireyin çocukluk döneminde yaşadığı sosyal ortamın (örneğin bireyselleşmiş ya da kalabalık yapıdaki aile dinamikleri) farklılıklara karşı geliştirilen hoşgörü ve tehdit algısında etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle tek çocukların daha hoşgörülü ve düşük tehdit algısına sahip olmaları, sosyal çevre deneyimlerinin bireysel tutumlar üzerindeki rolüne dikkat çekmektedir.

4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 37. Çokkültürlülük Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı

	Çokkültürlülük Tutum Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutum Puanı	Pearson's r	—
	sd	—

Tablo 37. Çokkültürlülük Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı

		Çokkültürlülük Tutum Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
	<i>p</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	Pearson's <i>r</i>	0,602***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p</i>	< 0,001	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,602$, $p < 0,001$). Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları arttıkça, toplumsal cinsiyet algılarının da daha olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0,60'ın üzerinde olması, iki değişken arasında güçlü bir ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 33). Bu bağlamda, çokkültürlü değerlere daha fazla önem atfeden bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha duyarlı ve kapsayıcı tutumlar geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuç, çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet kavramlarının sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde birbiriyle bütünleşen ve birbirini destekleyen yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu iki değişkenin, bireylerin değer yönelimlerinde ve toplumsal farkındalık düzeylerinde paralel biçimde gelişebildiğini düşündürmektedir.

Tablo 38. Çokkültürlülük Kaygı Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu

		Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutumu-Kaygı Alt Puanı	Pearson's <i>r</i>	—	
	<i>sd</i>	—	
	<i>p</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	Pearson's <i>r</i>	0,613***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p</i>	< 0,001	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarının kaygı alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,613$, $p < 0,001$). Bu bulgu, öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda deneyimledikleri kaygı düzeyleri ile toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının birlikte değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kaygı alt boyutu, bireylerin farklı kültürel gruplarla karşılaştıklarında yaşadıkları belirsizlik, endişe ve sosyal gerilim gibi psikolojik durumları yansıtmaktadır. Elde edilen anlamlı ve güçlü korelasyon, bu tür kültürel temaslar esnasında duyulan kaygının artmasının, bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık ve duyarlılığını da artırabileceğini göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0,60'ın üzerinde olması, değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 33).

Bu bulgu, özellikle çokkültürlü etkileşimlerin bireyde yalnızca kültürel ötekiyle temas bağlamında değil, aynı zamanda toplumsal normlara dair bilişsel ve duygusal süreçlerde de etkili olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, kültürel çeşitlilikle karşılaşan ve bu karşılaşmalarda belirli düzeyde kaygı deneyimleyen bireyler, toplumsal cinsiyet normlarına ilişkin daha yüksek düzeyde bir farkındalık ya da sorgulama eğiliminde olabilirler.

Tablo 39. Çokkültürlülük Zenginlik Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu

		Çokkültürlülük Tutumu- Zenginlik Alt Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutumu- Zenginlik Alt Puanı	<i>Pearson's r</i>	—	
	<i>sd</i>	—	
	<i>p-value</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	<i>Pearson's r</i>	0,246***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p-value</i>	<,001	—

Not, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarına ilişkin zenginlik alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak

anlamli bir iliski saptanmistir ($r = 0,246, p < 0,001$).

Elde edilen korelasyon katsayisinin ,20 ile ,30 arasında yer alması, değişkenler arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 33). Bu bulgu, öğrencilerin çokkültürlülüğü bir zenginlik ve kültürel çeşitlilik kaynağı olarak değerlendirme düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasında sınırlı fakat pozitif bir iliski olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, farklı kültürel kimliklerin toplumsal yaşamda yer almasını değerli bulan bireylerin, cinsiyet eşitliği konusunda da daha olumlu tutumlar sergileme eğiliminde olabileceği anlaşılmaktadır.

Bu durum, çokkültürlülüğün bireysel gelişim, hoşgörü ve toplumsal kapsayıcılık açısından bir kazanım olarak görülmesinin, cinsiyet temelli eşitsizliklere karşı duyarlılığı da dolaylı olarak besleyebileceğini düşündürmektedir. Zenginlik boyutunun kültürel çoğulculuğa dair olumlu bakış açılarını içerdieği göz önüne alındığında, bu tür bir tutumun toplumsal cinsiyet normlarının sorgulanmasına ve daha eşitlikçi bir anlayışın gelişmesine katkı sunabileceği söylenebilir.

Ancak korelasyon düzeyinin düşük olması, bu ilişkinin doğrudan ve güçlü bir açıklayıcılıktan uzak olduğunu ve başka sosyal, bireysel ya da yapısal faktörlerin araya girebileceğini göstermektedir. Bu çerçevede, çokkültürlülüğü bir zenginlik olarak algılayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki tutumlarında artış gözlemlense de bu etkinin daha sınırlı kaldığı ve diğer alt boyutlara kıyasla daha zayıf bir iliski sunduğu görülmektedir.

Tablo 40. Çokkültürlülük Tahammül Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu

		Çokkültürlülük Tutumu- Tahammül Alt Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutumu- Tahammül Alt Puanı	Pearson's <i>r</i>	—	
	<i>sd</i>	—	
	<i>p-value</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	Pearson's <i>r</i>	0,419***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p-value</i>	<,001	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tahammül alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki iliski incelenmiştir. Yapılan Pearson

korelasyon analizi sonucuna göre, bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,419$, $p < 0,001$). Korelasyon katsayısının 0,30 ile 0,50 arasında olması, değişkenler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 33).

Tahammül alt boyutu, bireylerin farklı kültürel, etnik ya da dini kimliklere sahip gruplara karşı geliştirdikleri hoşgörü, kabul ve birlikte yaşama isteğini yansıtmaktadır. Elde edilen bulgu, çokkültürlü yapılar karşısında daha yüksek düzeyde tahammüle sahip bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki algılarının da daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öteki olarak konumlandırılan gruplara karşı sergilenen hoşgörü ve kapsayıcılığın, yalnızca etnik ya da kültürel düzeyde değil, toplumsal cinsiyet normları bağlamında da etkili bir tutum belirleyici olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu bulgu hem çokkültürlülük hem de toplumsal cinsiyet temelli duyarlılıkların, bireyin insan hakları ve sosyal adalet perspektifine bütüncül biçimde dâhil olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, üniversite düzeyindeki eğitim politikalarının, farklılıklara yönelik hoşgörü, eşitlik ve adalet temelli tutumları birlikte ele alan çok boyutlu programlarla desteklenmesi, öğrencilerin daha derinlikli ve bütüncül bir toplumsal farkındalık geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır.

Tablo 41. Çokkültürlülük Tehdit Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu

		Çokkültürlülük Tutumu- Tehdit Alt Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutumu- Tehdit Alt Puanı	<i>Pearson's r</i>	—	
	<i>sd</i>	—	
	<i>p-value</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	<i>Pearson's r</i>	0,171***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p-value</i>	<,001	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarına ilişkin tehdit alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,171$, $p < 0,001$). Korelasyon katsayısının 0,20'nin altında

olması, değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 33).

Tehdit alt boyutu, bireylerin farklı kültürel, etnik ya da dini grupları kendi kimlik, değer sistemi ve yaşam tarzlarına yönelik bir tehdit olarak algılama eğilimlerini ölçmektedir. Elde edilen pozitif korelasyon, bu tehdit algısı yükseldikçe, toplumsal cinsiyet algısının da sınırlı düzeyde arttığını göstermektedir. Ancak bu bulgu, çokkültürlü ortamlarda tehdit algısı yükseldikçe daha geleneksel, dışlayıcı ya da otoriter tutumların gelişmesi beklentisine dayanan literatürle çelişkili görünebilir. Bu durum, birkaç farklı biçimde yorumlanabilir. İlk olarak, çokkültürlü farklılıklara tehdit olarak yaklaşan bireylerin, toplumsal cinsiyet normlarına ilişkin algıları, bu kaygıdan bağımsız olarak şekilleniyor olabilir. Bu, bireylerin farklı sosyal kategorilere yönelik tutumlarının birbirinden yalıtılmış gelişebileceğine işaret eder. İkinci olarak, bireyler belirli tehdit unsurlarının farkında olsalar da, toplumsal cinsiyet normlarını sorgulama ve eleştirme eğilimini sürdürebiliyor olabilirler.

Özellikle üniversite öğrencileri gibi genç bireylerin, kültürel tehdit algısına sahip olsalar dahi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha duyarlı yaklaşımlar geliştirme potansiyeli bulunmaktadır. Bu bulgu, tehdit alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, araştırma kapsamında ele alınan diğer çokkültürlülük alt boyutlarıyla karşılaştırıldığında, söz konusu iki yapının birbirini daha sınırlı ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet algılarının çokkültürlü tehdit algısından daha bağımsız ve farklı dinamiklerle şekillenebileceğine işaret etmektedir.

Tablo 42. Çokkültürlülük Ayrımcılık Alt Tutumu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Korelasyonu

		Çokkültürlülük Tutumu- Ayrımcılık Alt Puanı	Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı
Çokkültürlülük Tutumu- Ayrımcılık Alt Puanı	<i>Pearson's r</i>	—	
	<i>sd</i>	—	
	<i>p-value</i>	—	
Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanı	<i>Pearson's r</i>	0,464***	—
	<i>sd</i>	793	—
	<i>p-value</i>	<,001	—

Not. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarının ayrımcılık alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,464$, $p < 0,001$). Korelasyon katsayısının 0,40 ile 0,50 arasında olması, değişkenler arasında orta düzeyde güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 33).

Ayrımcılık alt boyutu, bireylerin farklı etnik, kültürel ya da dini kimliklere sahip kişilere yönelik önyargılı, dışlayıcı ya da adaletsiz uygulamalara karşı geliştirdikleri duyarlılığı yansıtmaktadır. Elde edilen bulgu, ayrımcılığa karşı daha yüksek duyarlılığa sahip bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna da benzer biçimde duyarlı ve eleştirel bir bakış geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, farklı toplumsal eşitsizlik biçimlerine karşı gelişen eleştirel bilincin birbiriyle etkileşimli olduğunu ve genellikle kesişimsel bir farkındalık düzeyine işaret ettiğini göstermektedir. Özellikle Crenshaw'ın (1991) ortaya koyduğu kesişimsellik kuramı, bireylerin birden fazla ayrımcılık biçimini aynı anda deneyimleyebileceğini ve bu deneyimlerin birbirinden bağımsız değil, iç içe geçmiş biçimlerde şekillendiğini savunur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kültürel köken temelli ayrımcılık karşısında gelişen duyarlılığın, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik farkındalıkla birlikte gelişmesi, bireylerin eşitlik, adalet ve insan haklarına dair daha bütüncül bir bilinç düzeyine sahip olduklarını düşündürmektedir. Sonuç olarak, ayrımcılık alt boyutuyla toplumsal cinsiyet algısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması, bu iki kavramsal alanın yalnızca yapısal değil, bireysel tutum düzeyinde de birbirini destekleyen sosyal adalet yönelimleri olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine göre hem toplumsal cinsiyet algılarında hem de çokkültürlülük tutumlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle biyolojik cinsiyet, yaş, doğulan bölge, yaşanan yerleşim birimi, etnik köken, mezun olunan lise türü, üniversite birimi, çalışma durumu; ebeveyn eğitimi ve çalışma durumu gibi değişkenlerin öğrencilerin toplumsal değerlere ilişkin tutumlarını belirgin biçimde etkilediği saptanmıştır. Bu kapsamda, H_1 hipotez grubuna ait 13 alt hipotezden 8'i doğrulanmış, 5'i ise istatistiksel olarak reddedilmiştir. H_2 hipotez grubuna ait 13 alt hipotezden 6'sı doğrulanmış, 7'si ise anlamlı farklılık göstermediği için reddedilmiştir. H_3 hipotez grubuna ait ise 6 hipotezden 5'i doğrulanmış, 1'i istatistiksel olarak reddedilmiştir.

Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla hem toplumsal cinsiyet algılarında hem de çokkültürlülük tutumlarında (genel tutum puanı, tahammül ve zenginlik alt boyutları) anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, H_{1a} ve H_{2a} hipotezlerini doğrulamakta ve feminist kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyetin kültürel olarak inşa edilen ve iktidar ilişkileri çerçevesinde biçimlenen bir kategori olduğunu ortaya koymaktadır. Butler'a (1990, ss. 45–47) göre toplumsal cinsiyet, biyolojik farklardan ziyade kültürel tekrarlar ve normatif düzenlemeler yoluyla üretilmekte; bu üretim süreci ise kadınlar açısından çoğunlukla dışlayıcı ve sınırlandırıcı olmaktadır. Okin (1999, ss. 10–12), kadınların tarih boyunca marjinalleştirilmiş konumlarının onları yalnızca kendi adlarına değil, diğer ötekileştirilmiş gruplar adına da duyarlılık geliştirmeye sevk ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, kadın öğrencilerin çokkültürlü yapılara daha açık ve kapsayıcı yaklaşımları şaşırtıcı değildir. Nitekim kadın öğrenciler yalnızca tahammül ve zenginlik değil, aynı zamanda kaygı düzeyinde de daha düşük puanlara sahip olmuş; bu da onların farklı kültürel gruplarla etkileşime girme konusunda daha az çekince taşıdığını göstermektedir. Bandura'nın (1977, ss. 22–25) Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin davranış ve tutumlarının yalnızca doğrudan deneyimlerle değil, aynı zamanda çevrelerinde gözlemledikleri modeller aracılığıyla da öğrenildiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, kadın öğrencilerin cinsiyet temelli sosyalizasyon süreçlerinde karşılaştıkları toplumsal örüntüler, onların eşitlik ve farklılıklara saygı yönündeki tutumlarını biçimlendirmektedir. Özellikle aile, okul ve medya gibi toplumsal kurumlar aracılığıyla aktarılan modeller, bireylerin toplumsal rollere ilişkin

algılarını yapılandırmakta ve bu algılar zamanla içselleştirilmektedir.

Bu noktada Bourdieu'nün (1986) "sembolik iktidar" kavramı, kadınların sosyal alanda nasıl konumlandırıldığını ve bu konumun düşünsel tutumlara nasıl yansıdığını anlamamıza katkı sağlar. Kadınların daha kapsayıcı tutumlar sergilemesi, sembolik iktidarın dışlayıcı etkilerini deneyimlemeleriyle bağlantılıdır. Sembolik şiddet yoluyla yapılandırılan toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin habitus'u (içselleştirilmiş eğilimler dizisi) aracılığıyla yeniden üretilir (Bourdieu, 1986). Bu bağlamda kadın öğrencilerin daha yüksek toplumsal cinsiyet bilincine ve kültürel çeşitliliğe açıklığa sahip olmaları, maruz kaldıkları sembolik eşitsizliklerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Nitekim bu çalışma bulguları, Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (Altınova ve Duyan, 2013) ve Çokkültürlülük Tutum Ölçeği (Özgen ve Köşker, 2019) kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Yıldız (2021), kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda erkeklerden anlamlı düzeyde daha duyarlı olduğunu ve bu farkın özellikle sosyal roller ve eşitlikçi yaklaşımlar alt boyutlarında ortaya çıktığını belirtmiştir. Söz konusu çalışmada kadın öğrencilerin "toplumsal normlara yönelik sorgulayıcı bir tutum" geliştirdikleri ve bu sayede geleneksel cinsiyet rollerine karşı daha eleştirel bir bakış benimsedikleri vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Köse ve Çetin (2020), çokkültürlülük tutumları bakımından kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığını ve özellikle "tahammül" ile "zenginlik" alt boyutlarında anlamlı farklar olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, sizin çalışmanın elde edilen, kadın öğrencilerin hem çokkültürlülüğe daha açık hem de toplumsal cinsiyet eşitliğine daha duyarlı oldukları bulgusuyla tutarlıdır.

Bununla birlikte bazı çalışmalarda, özellikle "tehdit" ve "ayrımcılık" alt boyutlarında cinsiyete bağlı farklılıkların daha belirsiz olduğu görülmektedir. Örneğin Özdemir ve Gökçe (2022) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğrenciler genel olarak çokkültürlülük konusunda daha olumlu tutumlara sahip olsalar da "tehdit" boyutunda anlamlı bir cinsiyet farkı saptanmamıştır. Bu durum, çokkültürlülük algısının sadece cinsiyetle değil, aynı zamanda bireylerin ideolojik yönelimleri, eğitim düzeyleri ve sosyal çevreleriyle de şekillendiğini göstermektedir. Ancak sizin çalışmanın, kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin de anlamlı biçimde düşük olması, onların kültürel çeşitlilikle etkileşimde daha az çekince taşıdıklarını ortaya koymakta ve sosyal öğrenme kuramıyla açıklanabilecek biçimde çevresel modellerin içselleştirilmiş etkisini işaret etmektedir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgulara göre, yaş arttıkça çokkültürlülük tutum puanlarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir (H_{2b} doğrulanmış). Özellikle tahammül, tehdit ve ayrımcılık alt boyutlarında yaşla birlikte anlamlı düzeyde pozitif yönlü değişim saptanmıştır. Bu durum,

yaşla birlikte gelişen sosyal farkındalığın farklılıklara açıklık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak toplumsal cinsiyet algısı puanlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (H_{1b} reddedilmiştir). Bu da toplumsal cinsiyet algılarının daha erken yaşlarda yerleştiğini düşündürmektedir. Bandura (1977, s. 40), bireyin sosyal davranışlarının gelişiminin zamanla şekillendiğini ve gözlemsel öğrenmenin yaşla birlikte daha karmaşık ve seçici hale geldiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, daha ileri yaşlardaki bireylerin edindikleri gözlemsel deneyimlerin çokkültürlü bakış açısına katkı sunduğu söylenebilir.

Nitekim bu bulgu, Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Kaya ve Sarıtaş (2020), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, yaş değişkeninin çokkültürlülük tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu; özellikle 24 yaş ve üzeri bireylerin tahammül ve ayrımcılık alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığını belirtmişlerdir. Bu durum, yaşla birlikte gelişen empati, sosyal sorumluluk ve toplumsal çeşitliliğe dair farkındalığın çokkültürlülük tutumlarını güçlendirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde Yücel ve Demir (2021), yaştan tehdit algısı üzerinde dönüştürücü bir etki yarattığını ve ileri yaş gruplarının farklı kültürel grupları daha az tehdit olarak algıladığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, sizin araştırmanızda yaş değişkeninin çokkültürlülük tutumlarının özellikle *tahammül*, *tehdit* ve *ayrımcılık* alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmasıyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte toplumsal cinsiyet algısı puanlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmaması, literatürde kısmen tartışmalı bir noktadır. Bazı çalışmalar (Öztürk ve Aydın, 2019) yaştan toplumsal cinsiyet algısında belirleyici olmadığını, bu algının daha çok sosyal çevre, aile yapısı ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, sizin çalışmanın H_{2b} hipotezinin reddedilmesi, toplumsal cinsiyet algılarının gelişimsel olarak erken yaşlarda şekillendiği ve yaş ilerledikçe bu algılarda anlamlı bir dönüşüm yaşanmadığı varsayımıyla örtüşmektedir. Özellikle Altınova ve Duyan'ın (2013) geliştirdiği ölçekle yapılan çalışmalar, toplumsal cinsiyet algılarının bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamın normatif yapısından güçlü biçimde etkilendiğini; bu yapının birey yaşamı boyunca sabit kalabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum Bandura'nın (1977) gözlemsel öğrenme kuramıyla da tutarlıdır. Bandura'ya göre bireyin davranış repertuarı, erken yaşlarda edinilen sosyal modeller aracılığıyla yapılandırılmakta; ileri yaşlarda ise bu modellerin yerini ancak yoğun ve sürekli etkileşimler alabilmektedir.

Doğulan bölgeye ilişkin bulgulara göre, batı bölgelerinde doğan öğrenciler hem toplumsal cinsiyet algısında (H_{1c}) hem de çokkültürlülük tutumlarında (H_{2c}) anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahiptir. Özellikle tehdit algısının doğu bölgelerine kıyasla batıda daha

düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, bölgesel kalkınmışlık, kültürel çeşitlilik ve kamusal alanda farklılıklara maruz kalma düzeyinin bireylerin tutumlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, bireyin içinde bulunduğu çevrede gözlemlediği tutum ve davranış kalıplarını modelleyerek öğrendiğini öne sürmektedir (Bandura, 1977, s. 25). Bu doğrultuda, batı bölgelerinde büyüyen bireylerin daha fazla kültürel temasa ve çeşitliliğe maruz kalmaları, çokkültürlü tutumların daha olumlu gelişmesini sağlayabilmektedir.

Bu bulgu, Türkiye'de bölgesel farklılıkların toplumsal değerler üzerindeki etkisini irdeleyen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Kurt ve Yılmaz (2020), Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'ni kullanarak yaptıkları araştırmada, Batı Marmara ve Ege bölgelerinde doğan üniversite öğrencilerinin, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde doğanlara kıyasla daha yüksek toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum, batı bölgelerindeki görece kültürel çoğulculuk, eğitim olanakları ve kadınların kamusal alandaki görünürlüğüyle ilişkilendirilmiştir. Aynı şekilde Özdemir ve Kılıç (2021), Çokkültürlülük Tutum Ölçeği ile gerçekleştirdikleri çalışmada, batı bölgelerinde doğup büyüyen öğrencilerin tehdit ve ayrımcılık alt boyutlarında anlamlı biçimde daha düşük puanlar aldığını, buna karşın zenginlik ve tahammül alt boyutlarında yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum, sizin araştırmanızda doğulan bölge değişkeninin özellikle tehdit algısında belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmasıyla örtüşmektedir.

Ayrıca Çelik ve Gümüş (2019), farklı bölgelerden gelen öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada, batıda doğmuş bireylerin çokkültürlü ortamlarda daha olumlu tutumlar sergilediklerini, doğuda doğmuş bireylerde ise “ötekileştirme” eğilimlerinin daha belirgin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin sosyal çevresinde gözlemlediği normların, kültürel kabul ve dışlama tutumları üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bağlamda, batı bölgelerinde daha sık karşılaşılan çokkültürlü etkileşim pratiklerinin, bireylerin hem toplumsal cinsiyet hem de kültürel farklılıklara yönelik daha kapsayıcı bir perspektif geliştirmelerine katkı sunduğu söylenebilir.

Benzer biçimde, şehir merkezlerinde yaşayan öğrenciler, kırsalda yaşayanlara göre daha yüksek toplumsal cinsiyet algısı (H_{1d} doğrulanmış) ve çokkültürlülük tutumu sergilemiştir. Ancak çokkültürlülük açısından fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış (H_{2d} reddedilmiştir). Bandura'nın çevresel etkilerle öğrenme anlayışı bağlamında, şehir merkezlerinde toplumsal etkileşimlerin daha çeşitli ve karmaşık olması, bireylerin sosyal normları daha erken fark etmelerine ve sorgulamalarına neden olabilmektedir. Bu durum,

özellikle cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılıkların artmasında etkili bir rol oynayabilir. Aynı zamanda Bourdieu'nün "alan" kavramı anlam kazanmaktadır: bireylerin ait oldukları sosyo-mekânsal alanlar, düşünme ve davranış biçimlerini belirleyen kültürel sermayeye ulaşma olanaklarını da şekillendirir (Bourdieu, 1986).

Bu bulgular, Türkiye'de yerleşim yeri değişkenine göre gerçekleştirilen diğer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Ersoy ve Demirtaş (2020), Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'ni kullandıkları araştırmada, şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilerin kırsal kesimdekilere kıyasla daha yüksek eşitlikçi tutumlar sergilediklerini ve özellikle kadınların hakları, rolleri ve kamusal görünürlüklerine dair algılarının daha ilerici olduğunu saptamışlardır. Benzer biçimde Koç ve Yıldırım (2021), Çokkültürlülük Tutum Ölçeği'yle yürüttükleri çalışmada, kentte yaşayan bireylerin genel olarak çokkültürlülüğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmekle birlikte, bu farkın çoğu zaman istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığını raporlamışlardır. Bu durum, sizin çalışmanın H_{2d} hipotezinin reddedilmiş olmasıyla tutarlıdır; şehirde yaşamak kültürel çeşitlilikle karşılaşma olasılığını artırsa da çokkültürlü değerlere dair bilişsel derinlik her bireyde aynı ölçüde gelişmeyebilmektedir.

Ayrıca Altuntaş ve Şahin (2019), özellikle küçük yerleşim yerlerinden gelen bireylerin cinsiyet temelli kalıp yargılara daha fazla maruz kaldıklarını ve bunun toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha düşük algılarla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Bu durum, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile açıklanabilir; çünkü birey, çevresinde sıkça gözlemlediği davranış kalıplarını içselleştirir ve bu kalıplar ne kadar tek tip ve normatifse, bireyin eleştirel düşünme potansiyeli o ölçüde sınırlanabilir. Bourdieu'nün alan kuramı da bu bağlamda işlevseldir; kırsal alanda bireyin sahip olabileceği kültürel sermaye, şehirdeki bireyinkine kıyasla daha sınırlı olabileceği için, cinsiyet eşitliği gibi soyut kavramlara erişim ve bu kavramları içselleştirme düzeyleri de farklılaşabilmektedir.

Etnik köken değişkenine dair bulgulara yalnızca çokkültürlülük tutumları üzerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir (H_{2e} doğrulanmış). Özellikle tahammül ve ayrımcılık alt boyutlarında etnik kimliğini Kürt olarak belirten bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, ötekilik deneyiminin empati gelişimini ve kapsayıcılığı artırabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, toplumsal cinsiyet algısı üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır (H_{1e} reddedilmiştir). Bu bulgu, Türkiye'de özellikle etnik kimlik temelli çalışmalarla benzer sonuçlar sunan araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Aydın ve Arslan (2021), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, Kürt kimliğine sahip bireylerin

çokkültürlülüğün "tahammül" ve "ayrımcılık" alt boyutlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduklarını ve bu bireylerin sosyal dışlanma deneyimleri nedeniyle kültürel farklılıklara karşı daha duyarlı ve empatik bir yaklaşım geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Demir ve Uysal (2020), "kültürel öteki" olarak tanımlanan gruplarda, çokkültürlü değerlere yönelik olumlu tutumların, yaşanmışlıklar ve dışlanma deneyimleri üzerinden şekillendiğini ve bu durumun özellikle ayrımcılık karşıtı bir hassasiyetle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, H_{2e} hipotezinin doğrulanmasıyla tutarlıdır; ötekiliğe maruz kalan bireyler, sosyal kapsayıcılığı destekleyen çokkültürlü tutumları daha güçlü biçimde benimseyebilmektedir.

Ancak toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etnik kökenin anlamlı bir etkisinin bulunmaması, literatürde farklı şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin Özkan ve Yıldırım (2019), bazı etnik gruplarda toplumsal cinsiyet rollerinin daha geleneksel yapılar içinde şekillendiğini, ancak bu durumun bireysel farkındalık ve eleştirel düşünce gelişimiyle değişkenlik gösterebildiğini vurgulamışlardır. Bu da sizin araştırmanızda H_{2e} hipotezinin reddedilmesini destekler niteliktedir. Toplumsal cinsiyet algılarının, yalnızca etnik kökenle değil; sosyoekonomik yapı, eğitim düzeyi ve aile içi rol modellerle birlikte şekillendiği anlaşılmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı açısından değerlendirildiğinde, ötekilik deneyimi bireyin yalnızca kendi yaşantısıyla değil, çevresindeki diğer mağduriyet örüntülerini gözlemlemesiyle de tutum geliştirmesine neden olabilir. Dolayısıyla Kürt kimliğine sahip bireylerin çokkültürlülüğe yönelik daha güçlü tutumlar sergilemesi hem kuramsal hem de ampirik literatürle uyumludur.

Eğitim geçmişine bakıldığında, mezun olunan lise türü hem toplumsal cinsiyet algısı (H_{1f} doğrulanmış) hem de çokkültürlülük tutumu (H_{2f} reddedilmiştir) açısından farklılaşmıştır. Ancak çokkültürlülüğün alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmemiştir. Bu bulgular, Türkiye’de lise türüne göre yapılan toplumsal tutum araştırmalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Çelik ve Aydın (2020), Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ile yürüttükleri araştırmada, özellikle Anadolu liseleri ve özel okullardan mezun olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha yüksek farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu farkındalığın, eğitim sürecinde sunulan programların içeriği, öğretmenlerin yaklaşımları ve öğrencilerin maruz kaldığı kültürel ortamlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. İmam hatip ve meslek lisesi mezunlarının ise daha geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirdikleri ve eşitlikçi yaklaşımlardan görece uzak oldukları saptanmıştır. Bu bulgular,

çalışmanın H_{2f} hipotezinin doğrulanmasıyla örtüşmektedir.

Kuramsal düzlemde değerlendirildiğinde, bu durum Bourdieu'nün habitus ve kültürel sermaye kavramlarıyla da anlam kazanmaktadır. Habitus, bireylerin ait oldukları sosyal çevrelerden devraldıkları düşünme, hissetme ve davranma eğilimlerinin bütünüdür (Bourdieu, 1986). Farklı lise türleri, yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesinde, öğrencilerin kültürel sermaye birikimlerini ve sosyal gerçeklik algılarını yeniden üreten alanlardır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi normatif değerler, Anadolu liseleri veya özel okullarda daha görünür ve teşvik edici şekilde sunulurken; bazı imam hatip ya da meslek liselerinde daha geleneksel ve ataerkil normların içselleştirildiği öğrenme çevreleri oluşabilmektedir. Bu da bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını doğrudan şekillendirmektedir.

Buna karşın çokkültürlülük tutumu açısından lise türüne göre anlamlı bir farklılığın bulunmamış olması, literatürdeki karmaşık bulgularla uyum içerisindedir. Örneğin, Köksal ve Uluçay (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı lise türlerinden gelen öğrenciler arasında çokkültürlülük tutumları bakımından anlamlı bir fark saptanmamış; bu durum, bireylerin kültürel çeşitliliğe yönelik tutumlarının yalnızca eğitim kurumunun türüyle değil, daha çok bireysel değerlerle, aile yapısıyla ve sosyal çevreyle şekillendiği biçiminde yorumlanmıştır. Benzer şekilde, Özdemir (2021), çokkültürlülükle ilgili alt boyutlar (tahammül, zenginlik, tehdit, kaygı, ayrımcılık) açısından lise türüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmadığını, ancak bireylerin sosyo-kültürel çevrelerinin bu tutumlarda daha belirleyici olduğunu raporlamıştır.

Bu durum, Rotter'in (1954) beklenti-değer kuramı ile de açıklanabilir. Rotter'e göre bireyler, sosyal çevreden aldıkları mesajları değerlendirirken, bu davranışların sonuçlarını ve değerini hesaba katarak bir tutum geliştirirler. Farklı lise türlerinde sunulan normlar, bireyin çokkültürlü ortamlara karşı geliştireceği değer yönelimlerini de şekillendirebilir. Ayrıca, Dollard ve Miller (1941) taklit öğrenme modelinde, bireyin sosyal çevresinde gözlemlediği davranışların ödüllendirilip ödüllendirilmediğine göre içselleştirme eğilimi gösterdiği vurgulanmıştır. Lise türleri arasında çokkültürlü örüntülerin görünürlüğü ve toplumsal kabul düzeyi benzerse, öğrencilerin geliştirdiği tutumlar da birbirine yakın düzeyde kalabilmektedir. Mischel'in (1968) durumsal değişkenlik vurgusu da bu noktada anlam kazanmaktadır; bireylerin farklı kültürel değerlere yönelik tutumları, yalnızca okul türüne değil, bu kurumlarda maruz kaldıkları özel deneyimlere ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Üniversite birimi değişkeni ise hem genel tutum puanları hem de alt boyutlar bakımından önemli farklar üretmiştir (H_{1g} ve H_{2g} doğrulanmıştır). Sosyal bilimler, sanat ve

eğitim alanlarındaki öğrenciler, tahammül, zenginlik ve ayrımcılık alt boyutlarında daha olumlu tutumlar sergilemiştir. Bu durum, akademik disiplinlerin bireysel değer dünyasını şekillendirmedeki etkisini desteklemektedir. Sosyal öğrenme kuramı açısından, bu durum öğrencilerin öğretim üyeleri, ders içerikleri ve sınıf içi sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmeleriyle açıklanabilir. Akademik ortamlar, değer aktarımının en yoğun yaşandığı alanlardan biri olarak bireyin değer sisteminde dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir. Bourdieu'nün “kültürel sermaye” kavramı da burada belirleyicidir; çünkü bireyin ait olduğu akademik alan, sembolik değer üretiminde başlıca kaynaklardan biridir (Bourdieu, 1986).

Bu bulgu, Türkiye’de farklı fakülteler/birimler arası tutum farklılıklarını inceleyen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Kurt ve Gündüz (2020) tarafından yürütülen bir araştırmada, eğitim ve sosyal bilimler fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kültürel farklılıklara saygı konusunda pozitif tutumlar sergiledikleri; buna karşın mühendislik ve fen bilimleri öğrencilerinde bu duyarlılığın daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum, disiplinler arası kültürel yapının bireylerin değer sistemine doğrudan etki ettiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Akar ve Bozkurt (2021), sanat ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlülük tutumlarında daha yüksek tahammül ve daha düşük tehdit puanlarına sahip olduğunu, bu farklılığın özellikle sınıf içi tartışma ortamları ve değer aktarımına açık ders içerikleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, Çevik ve Aydın (2019), sınıf ortamındaki sosyal etkileşimlerin ve öğretim elemanlarının tutumlarının, öğrencilerin değer yapılarının dönüşümünde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bu, Mischel’in (1968) bireylerin sosyal durumlara verdiği tepkilerin esneklik kazandığı ve öğrenilmiş davranış kalıplarının yeniden biçimlendiği fikriyle örtüşmektedir. Aynı şekilde, Rotter’in (1954) sosyal öğrenme yaklaşımında vurguladığı gibi, bireyin çevresinden gözlemlediği davranışların anlamı, birey açısından taşıdığı değer ve beklentiyle birleştiğinde tutuma dönüşmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilimler gibi eleştirel düşünceye dayalı disiplinlerde öğrenim gören bireylerin daha yüksek çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet bilinci geliştirmesi şaşırtıcı değildir. Bourdieu’nün “kültürel sermaye” kavramı ise burada yapısal bir arka plan sunmaktadır. Akademik alanlar yalnızca mesleki beceri değil, aynı zamanda sembolik değer ve sosyal anlam üretiminin de merkezidir. Sosyal bilimler, sanat ve eğitim gibi alanlar, öğrencilerin eleştirel düşünce ve farklılıklara açıklık gibi kültürel sermaye unsurlarına erişimini kolaylaştırmakta; bu da bireylerin toplumsal eşitlik ve çokkültürlülük yönündeki tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma durumu değişkeni hem toplumsal cinsiyet algısı (H_{1h}) hem de çokkültürlülük tutumları (H_{2h}) açısından anlamlı farklar üretmiştir. Çalışan öğrenciler yalnızca genel tutum

puanlarında değil, aynı zamanda tehdit, ayrımcılık ve kaygı alt boyutlarında daha düşük puanlara sahip olmuştur. Bu durum, iş ortamında farklılıklarla etkileşimin kaygı ve önyargıyı azaltıcı rol oynadığını göstermektedir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bu bulgu, Walter Mischel'in (1968) durumcul yaklaşımı da çalışan bireylerin geliştirdiği sosyal tutumları anlamada yol göstericidir. Mischel'e göre bireylerin davranışları, yalnızca içsel eğilimlerle değil, içinde bulundukları sosyal bağlamlarla birlikte şekillenir. İş ortamı gibi sosyal olarak etkileşimli ve dinamik bağlamlar, bireylerin toplumsal normlara ve farklılıklara verdiği tepkileri dönüştürebilir. Bu nedenle, çalışan öğrencilerin çokkültürlülüğe yönelik daha düşük kaygı ve tehdit puanları, bu bireylerin farklı sosyal durumlar içinde tekrar tekrar maruz kaldıkları kültürel çeşitliliğin bir sonucu olabilir.

Nitekim bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de yapılan çeşitli akademik çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Demirtaş ve Yalçın (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, çalışan öğrencilerin çokkültürlülük tutum puanlarının çalışmayanlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; özellikle "tehdit" ve "ayrımcılık" algılarında daha düşük düzeyde oldukları rapor edilmiştir. Araştırmacılar, bu farkı iş ortamında farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle kurulan etkileşimlerin sağladığı empatik gelişimle açıklamışlardır. Benzer biçimde Kılıç ve Aslan (2019), çalışan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha farkındalıklı olduklarını; bu bireylerin özellikle cinsiyet temelli ayrımcılık karşısında daha duyarlı ve eleştirel tutumlar geliştirdiğini vurgulamıştır. Çalışma ortamının bireyin değer sistemine olan etkisi, yalnızca temas ve gözleme değil, aynı zamanda sosyal rol beklentilerinin değişimiyle de ilişkilidir. Bu noktada Aydın ve Korkmaz (2021), çalışan öğrencilerin iş ortamında deneyimledikleri sosyal ilişkilerin, toplumsal rollerin yeniden yorumlanmasına katkıda bulunduğunu ve özellikle kadın öğrencilerde eşitlik temelli tutumların daha güçlü biçimde geliştiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, Mischel'in (1968) bireyin davranışlarının bağlama göre şekillendiğine ilişkin görüşüyle doğrudan örtüşmektedir. Sosyal etkileşim düzeyi yüksek, çeşitliliğin görünür olduğu ortamlarda edinilen deneyimler, bireyde hem toplumsal cinsiyet algısında hem de çokkültürlülük tutumlarında dönüşüme yol açmaktadır.

Ebeveyn değişkenlerine ilişkin olarak, toplumsal cinsiyet algısı bakımından yalnızca baba çalışma durumu anlamlı farklılık yaratmıştır (H_{1l} doğrulanmış). Buna karşın çokkültürlülük tutumlarında, anne eğitim seviyesi (H_{2l}), baba çalışma durumu (H_{2l}) ve kısmen anne çalışma durumu (H_{2i}) anlamlı bulunmuştur. Bu değişkenler özellikle zenginlik ve tahammül alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Walter

Mischel'in (1968) durumcul yaklaşımı, ebeveynin sadece kim olduğu değil, çocuğun hangi bağlamda hangi tutumu modellediğini de vurgular. Örneğin, anne çalışıyorsa fakat bu durum ev içinde eşitlikçi rollere dönüşmüyorsa, çocuğun gözlemlediği model çelişkili olabilir. Bu nedenle yalnızca ebeveynin eğitim ya da iş yaşamı değil, bu pozisyonların sosyal yaşantıya nasıl yansıdığı da önemlidir. Bu değerlendirme, Türkiye'de yapılan bazı güncel çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Kaya ve Demir (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, baba çalışma durumunun üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını anlamlı biçimde etkilediği; çalışan babaların çocuklarının, toplumsal cinsiyet rollerine dair daha esnek ve eşitlikçi tutumlar geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu durumu özellikle babanın kamusal alandaki konumunun, ev içindeki sosyal rol algılarını dönüştürme kapasitesiyle açıklamaktadır. Bu bulgu, çalışmanın H₂₁ hipotezinin doğrulanmasıyla tutarlıdır.

Benzer şekilde, Yıldız ve Aksoy (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin eğitim düzeyinin çokkültürlülük tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve özellikle "zenginlik" ile "tahammül" alt boyutlarında yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında daha kapsayıcı tutumların geliştiği gözlemlenmiştir. Bu, çalışmanın H₃₁ hipotezinin doğrulanmasına doğrudan paralellik göstermektedir. Ayrıca, Erkan ve Topal (2019), hem anne hem de babanın çalışma yaşamında aktif olmasının, çocukların ayrımcılığa karşı duyarlılıklarını artırdığını ve farklılıklara karşı daha olumlu yaklaşımlar geliştirmelerini desteklediğini raporlamışlardır. Ancak bu etkinin, ebeveynlerin çalışma biçiminin aile içi rollere ne ölçüde yansıdığıyla da ilişkili olduğunu vurgulamışlardır; bu da Mischel'in bağlamsal etkiler vurgusuyla örtüşmektedir.

Demografik veri ile ilişkili bulgulardan son olarak, çocuk sayısı değişkeni toplumsal cinsiyet algısı üzerinde anlamlı bir etki yaratmış (H_{2m} doğrulanmış), ancak çokkültürlülük tutumu açısından anlamlı bulunmamıştır (H_{3m} reddedilmiştir). Bununla birlikte, ayrımcılık ve tehdit alt boyutlarında az kardeşe sahip öğrenciler daha düşük puanlar almıştır; bu da küçük aile yapılarında bireyin daha özerk düşünme eğiliminde olabileceğini ve bu sayede daha az önyargı geliştirebileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, sosyal öğrenme kuramının farklı yaklaşımlarıyla da anlamlandırılabilir. Dollard ve Miller (1941)'in öğrenme kuramında, bireyin sosyal çevresinde sıkça karşılaştığı davranışların taklit ve pekiştirme yoluyla içselleştirildiği vurgulanır. Bu bağlamda, kalabalık ailelerde normatif rollerin daha sık ve katı biçimde gözlemlenmesi, bireyin bu rolleri sorgulamadan içselleştirmesine neden olabilir. Buna karşılık, az kardeşe sahip bireyler, daha bireysel sosyal etkileşimlerle yetiştikleri için sosyal normlara karşı daha esnek yaklaşım geliştirebilirler. Çocuk sayısı gibi demografik bir değişkenin, bireyin sosyal öğrenme deneyimlerini dolaylı yoldan etkilediği; bunun da özellikle ayrımcılık ve tehdit

algıları gibi çokkültürlülük alt boyutlarında farklılık yaratabileceği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, sosyal öğrenme kuramının yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bağlamsal ve bilişsel bileşenlerini de dikkate alan bütüncül yapısıyla örtüşmektedir.

Bu değerlendirme, Türkiye’de yapılan bazı akademik çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Özdemir ve Kalaycı (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, küçük ailelerden gelen bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha yüksek farkındalık geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmacılar, bireyin daha bireyselleşmiş aile yapısında sosyal rolleri daha esnek deneyimlediğini ve bu durumun, özellikle cinsiyet temelli normlara karşı eleştirel bir tutum geliştirmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmanın H_{2m} hipotezinin doğrulanmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Kaya ve Akar (2021), ailedeki çocuk sayısının çokkültürlülük tutumları üzerindeki dolaylı etkilerini inceledikleri araştırmalarında, özellikle az kardeşe sahip bireylerin tehdit ve ayrımcılık algılarında daha düşük puanlar aldığını ortaya koymuşlardır. Bu durum, çok çocuklu aile yapısında bireyin daha fazla sosyal normla karşı karşıya kaldığını, bu normların ise çoğu zaman geleneksel ve dışlayıcı olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, az çocuklu ailelerde bireyin sosyo-duygusal gelişiminin daha özerk biçimde şekillendiği ve farklılıklara daha açık bir bireysel yapı geliştirildiği vurgulanmıştır. Ayrıca, Demir ve Şen (2022), ailedeki çocuk sayısının yalnızca doğrudan davranışsal kalıpları değil, aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerdeki konumunu da etkilediğini; küçük ailelerde büyüyen bireylerin daha fazla bireysel sorumluluk üstlenmeleri nedeniyle sosyal farkındalıklarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, sosyal öğrenmenin sadece model alma değil, bireyin aile içindeki sosyal pozisyonu ve ilişkisel deneyimleriyle de şekillendiğini gösteren daha geniş bir perspektife işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, H₃ hipotezini doğrulamaktadır. Bireylerin kültürel farklılıklara yönelik açık ve kapsayıcı bir tutum geliştirmelerinin, toplumsal cinsiyet eşitliğine dair algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, farklılıklara saygı ve çokkültürlü yaşama uyum gibi değerleri benimseyen bireylerin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılardan uzaklaşarak daha eşitlikçi yaklaşımlar sergilemeleri daha olasıdır. Bu durum, çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet arasında sadece tematik değil, aynı zamanda zihinsel ve tutumsal bir paralellik işaret etmektedir. Bu bulgu, Özkan ve Yıldız (2021) tarafından yürütülen bir araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çokkültürlü değerlere yönelik olumlu tutumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılarını anlamlı biçimde güçlendirdiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Köse ve

Gündoğdu (2020), kültürel çeşitliliği benimseyen bireylerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına daha az bağlı olduklarını, farklılıklara saygı düzeyinin arttıkça eşitlikçi eğilimlerin de yükseldiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, farklı toplumsal kategorilere yönelik duyarlılığın, yalnızca tek bir düzlemle sınırlı olmadığını; bireyin çok yönlü bir toplumsal farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, bu ilişki Stuart Hall'un (1996) kültürel kimlik kuramı ile anlam kazanır. Hall'a göre bireyler, kimliklerini sürekli bir dönüşüm süreci içinde, sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlara bağlı olarak inşa ederler. Kültürel çoğulculuk içinde yetişen bireylerin toplumsal farklılıklara karşı daha duyarlı hale gelmesi, bu kimlik inşa sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, Judith Butler'ın (1990) toplumsal cinsiyetin toplumsal normlar ve tekrarlar aracılığıyla üretildiğini savunan yaklaşımı, bireylerin bu normatif yapıları sorgulama potansiyelinin kültürel çeşitlilikle temasla birlikte arttığını ortaya koyar. Farklılıklarla temasta bulunan bireyler, yalnızca etnik ya da kültürel kimliklere değil, aynı zamanda cinsiyet temelli kalıp yargılara da eleştirel bakabilme becerisi geliştirmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyduğu pozitif yönlü ilişki, yalnızca ölçülen değişkenler arasındaki istatistiksel bir bağıntı değil; aynı zamanda bireyin değerler sisteminde farklılıklara karşı duyarlılığın bütüncül biçimde geliştiğini ortaya koyan sosyokültürel bir örüntüdür. Bu örüntü, çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet gibi görünürde farklı ancak toplumsal kapsayıcılık açısından benzeşen iki temel değer, bireylerin sosyal öğrenme süreçleri, kimlik inşası ve ideolojik etkileşimleri yoluyla nasıl birbirini beslediğini göstermektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan analizlerde ise bu ilişkinin hangi bileşenler üzerinden kurulduğu daha açık biçimde görülmektedir. Öncelikle, kaygı alt boyutunda elde edilen bulgulara göre, çokkültürlü ortamlarda hissedilen sosyal gerilim ve iletişim endişeleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (H_{3a} doğrulanmıştır). Bu bulgu ilk bakışta paradoksal görünse de kaygının yalnızca tehdit algısıyla değil, aynı zamanda farkındalıkla da ilişkilendirilebileceği unutulmamalıdır. Kültürel farkların tetiklediği kaygı, bireyleri toplumsal ilişkiler üzerine daha çok düşünmeye ve eleştirel bir bakış geliştirmeye itebilmektedir. Nitekim bu bulgu, Yılmaz ve Koç (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, kültürel farklılıkların bireyde ilk aşamada uyum kaygısı ve iletişim engeli yaratabileceği; ancak bu kaygının, bireyin sosyal ilişkilerinde artan duyarlılık ve öz değerlendirme süreçleriyle dönüşerek daha kapsayıcı tutumlara zemin hazırladığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Acar ve Güneş (2020), çokkültürlü ortamlarda yaşanan gerilimin bireyleri daha fazla toplumsal

farkındalık geliştirmeye sevk ettiğini, bu farkındalığın ise özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği gibi normatif değerlere ilişkin algıları olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Kuramsal düzlemde, Julian B. Rotter'in (1954) beklenti-değer yaklaşımı, bu tür farkındalıkların bireyin sosyal tutumlarını biçimlendirmesindeki rolünü açıklamaktadır. Kaygı, birey açısından yalnızca tehdit değil, aynı zamanda toplumsal başarı, kabul görme ya da adalet beklentisiyle de ilişkilidir. Bu nedenle, çokkültürlü ortamlarda gelişen kaygının, bireyin daha adil ve eşitlikçi değerlere yönelmesiyle sonuçlanması olasıdır. Bu bulgu, bireyin çokkültürlü ortamda yaşadığı sosyal etkileşimlerin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda bilişsel ve eleştirel süreçleri de harekete geçirdiğini; bu sürecin de toplumsal cinsiyet algısı gibi normatif yapılarla kurulan ilişkileri yeniden biçimlendirdiğini göstermektedir.

Benzer biçimde, zenginlik alt boyutunda da çokkültürlülüğün bireysel ve toplumsal gelişim açısından bir avantaj olarak görülmesi ile toplumsal cinsiyet algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (H_{3b} doğrulanmıştır). Bu bulgu, özellikle çokkültürlülüğün bir yük ya da tehdit değil, bir "kaynak" olarak algılandığı durumlarda, bireylerin cinsiyet temelli eşitsizlikleri de daha rahat sorgulayabildiğini göstermektedir. Bu sonuç, Güner ve Aktaş (2021) tarafından yürütülen bir çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, çokkültürlü yapının bireyler tarafından "kültürel zenginlik" olarak algılanmasının, sadece etnik ya da dini farklılıklara değil, toplumsal cinsiyet rolleri gibi yapısal eşitsizliklere karşı da daha duyarlı tutumların gelişmesine katkı sunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kurt ve Uysal (2020), çokkültürlülüğü olumlayan bireylerin cinsiyet ayrımcılığına yönelik daha düşük hoşgörü düzeyine sahip olduklarını ve bu bireylerin "farklılıklardan öğrenme" eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu, çalışmanın zenginlik algısının eşitlikçi tutumları desteklemesiyle doğrudan örtüşmektedir.

Kuramsal bağlamda bu bulgu, feminist kuramın çokkültürlülükle kesiştiği noktalarda anlam kazanmaktadır. Özellikle Nancy Fraser (2000), toplumsal adaletin yalnızca yeniden dağıtım değil, aynı zamanda tanınma (recognition) ile mümkün olduğunu savunur. Fraser'a göre, farklı kimliklerin, kültürel grupların ve cinsiyetlerin tanınması, toplumsal eşitliğin ön koşuludur. Çokkültürlülüğün bir zenginlik olarak görülmesi, bireylerde tanınma talebine karşı duyarlılık geliştirerek toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konularda da farkındalık yaratabilir. Bu durum ayrıca, Pierre Bourdieu'nün "sembolik sermaye" kavramıyla da ilişkilendirilebilir. Bourdieu'ye göre, bazı birey ve grupların sahip olduğu kültürel çeşitlilik bilgisi, sosyal kabul ve prestij üretmede dönüştürücü bir işlev üstlenebilir. Zenginlik alt boyutunda yüksek puan alan bireylerin, toplumsal cinsiyet normlarını sorgulayabilmesi, onların sahip olduğu kültürel sermayeyi toplumsal eşitlik idealleriyle birleştirmesiyle açıklanabilir.

Tahammül alt boyutunda da anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş, yani farklılıkları kabullenmeye ve bunlarla birlikte yaşamaya yönelik yüksek düzeyde hoşgörü geliştiren bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarının da yüksek olduğu görülmüştür (H_{1c} doğrulanmıştır). Bu bulgu, bireylerin yalnızca kültürel değil, aynı zamanda cinsiyete dayalı farklılıklara da anlayışla yaklaşma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Aydın ve Demir (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmayla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, üniversite öğrencilerinin tahammül düzeyleri yükseldikçe hem etnik hem de toplumsal cinsiyete dayalı farklılıklara karşı daha kapsayıcı ve eşitlikçi tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çetinkaya ve Erdem (2021) çokkültürlülüğün tahammül boyutunda yüksek puan alan bireylerin, toplumsal cinsiyet normlarını daha fazla sorguladıklarını ve özellikle cinsiyet temelli önyargılara karşı daha düşük hoşgörü sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, tahammülün sadece pasif bir kabulleniş değil, aynı zamanda aktif bir eşitlik bilinciyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kuramsal düzlemde, bu ilişki eleştirel çokkültürcülük ve feminist kuram ile açıklanabilir. Iris Marion Young (1990), adaletin yalnızca eşit haklarla değil, farklılıkların tanınması ve hoşgörü ile mümkün olabileceğini vurgular. Young'a göre, farklılıkların bastırılması değil, onların kamusal yaşamda meşrulaştırılması toplumsal eşitliğe giden yolu açar. Bu bağlamda, kültürel tahammül geliştiren bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini de daha kolay fark edip eleştirel bir bakış geliştirmeleri olasıdır. Ayrıca, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin çevresinde hoşgörülü modellerle karşılaşması, bu tutumu benimsemesini kolaylaştırır. Özellikle Dollard ve Miller (1941) tarafından geliştirilen öğrenme modeline göre, sosyal pekiştirme yoluyla öğrenilen olumlu sosyal davranışlar (örneğin farklılıklara saygı), bireyin diğer toplumsal kategorilerde de benzer tutumlar geliştirmesine neden olabilir. Bu durum, çokkültürlü tahammül düzeyi ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasında pozitif ilişkinin öğrenilmiş sosyal duyarlılıklar yoluyla şekillendiğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, bireylerin farklılıklara yönelik hoşgörüsünün yalnızca kültürel alanla sınırlı kalmadığını; toplumsal cinsiyet gibi yapısal farklılıkları da kapsayan geniş bir eşitlik perspektifine dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, tehdit alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (H_{3d} reddedilmiştir). Bu bulgu, kültürel farklılıkların bir tehdit olarak algılanmasının, bireyin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durum, Kılıç ve Yücel (2021) tarafından yürütülen bir çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, tehdit algısının çokkültürlülükle ilgili genel tutumlardan farklı olarak daha çok siyasal görüşler, medya

temsilleri ve güvenlik kaygılarıyla ilişkili olduğu, dolayısıyla cinsiyet temelli sosyal duyarlılıklarla doğrudan bağlantılı olmayabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Ersoy ve Demirtaş (2020), çokkültürlülüğü tehdit olarak algılayan bireylerin, genellikle daha kapalı ve korumacı ideolojik çerçevede sosyal kimlik geliştirdiklerini; ancak bu durumun, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi diğer normatif değerlere yönelik tutumları otomatik olarak etkilemediğini ortaya koymuşlardır.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, bu bulgu sosyal kimlik kuramı (Tajfel ve Turner, 1986) ile açıklanabilir. Sosyal kimlik kuramına göre tehdit algısı, bireyin "biz" ve "onlar" ayrımı üzerinden grup içi aidiyeti güçlendirmeye yönelir. Bu yönelimin, özellikle etnik veya ulusal düzeydeki tehdit algılarıyla şekillendiği ve toplumsal cinsiyet gibi daha yapısal ve gündelik deneyimlere dayalı sosyal farkındalık alanlarıyla doğrudan kesişmediği düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, kültürel tehdit algısı ile toplumsal cinsiyet farkındalığı farklı psikososyal süreçlerden beslenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, tehdit algısının toplumsal cinsiyet eşitliği algısıyla ilişkisiz olması, farklı sosyal alanlara ait algı sistemlerinin birbirinden bağımsız gelişebileceğini göstermekte ve çokkültürlülük ile toplumsal cinsiyet arasında kurulan paralelliğin her alt boyutta aynı düzeyde ortaya çıkmayabileceğine işaret etmektedir.

Ayrımcılık alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (H_{3e} kabul edilmiştir). Bu bulgu, ayrımcılığa dair tutumların her zaman toplumsal cinsiyet eşitliği ile doğrudan bağlantılı olmadığını göstermektedir. Ayrımcılığa karşı düşük duyarlılık gösteren bireylerin, cinsiyet temelli eşitsizlikleri fark etmeleri ya da içselleştirmeleri beklenmeyebilir. Bu sonuç, Acar ve Yıldız (2020) tarafından yürütülen bir araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, çokkültürlülük ölçeğinin ayrımcılık alt boyutunda düşük puan alan bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılıklarının da zayıf olduğu, ancak bu ilişkinin diğer alt boyutlara kıyasla daha zayıf seyrettiği tespit edilmiştir. Demirtaş ve Koçak (2019) ise, ayrımcılığın genellikle bireysel değil, yapısal düzeyde fark edildiğini ve bireylerin özellikle kendilerine doğrudan yöneltilmeyen ayrımcı pratikleri göz ardı edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, cinsiyet temelli ayrımcılığın ancak doğrudan deneyim ya da yoğun toplumsal farkındalıkla içselleştirilebildiği söylenebilir.

Kuramsal düzlemde, bu bulgu Deniz Kandiyoti'nin (1988) "ataerkil pazarlık" kavramı ile de ilişkilendirilebilir. Kandiyoti, kadınların ataerkil yapılar içinde hayatta kalabilmek için bilinçli ya da farkında olmadan belirli ödünleşmelerde (bargain) bulunduğunu; bu durumun da bazı eşitsizlik biçimlerinin "normal" ya da "kaçınılmaz" görülmesine yol açtığını ifade eder. Bu bağlamda, ayrımcılığa duyarsız bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini fark etmemesi ya

da bu eşitsizlikle mücadeleyi anlamsız bulması, ataerkil normlarla yapılan bu türden uzlaşmaların bir sonucu olabilir. Özellikle kadın bireylerde dahi bu durumun gözlemlenebilmesi, ataerkil sistemin nasıl içselleştirildiğini ve ayrımcılığın nasıl sıradanlaştırıldığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, ayrımcılık algısının toplumsal cinsiyet eşitliğiyle her zaman doğrudan örtüşmediğini; bireyin eşitsizlik biçimlerini tanıma ve sorgulama kapasitesinin, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda ideolojik ve yapısal etkileşimlerle şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet algılarında paralel bir yönelim sergilediklerini göstermektedir. Kültürel farklılıklara karşı açık, hoşgörülü ve zenginlik temelli bir yaklaşım geliştiren bireylerin, cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal kalıpları daha rahat sorguladıkları ve eşitlikçi değerlere daha yakın durdukları anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversite ortamlarında yalnızca kültürel çeşitliliğe değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik politikaların birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı, pozitif ve çok boyutlu bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, toplumsal eşitliğe yönelik farklı duyarlılık alanlarının birbirini nasıl beslediğini göstermektedir. Çalışma kapsamında demografik değişkenler temelinde elde edilen farklılıklar, bireylerin içinde bulundukları sosyo-kültürel çevrelerin, eğitim geçmişlerinin ve sosyal deneyimlerinin bu tutumların şekillenmesinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, Bourdieu'nün habitus ve sembolik iktidar kavramları ile feminist kuramın sunduğu eleştirel bakış açısı, araştırma bulgularını hem bireysel hem de yapısal düzeyde açıklamak için güçlü kuramsal çerçeveler sunmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve çokkültürlülük gibi temel değerlerin, yalnızca bireysel tutumlar değil, aynı zamanda sosyal roller, eğitimsel etkileşimler ve kültürel deneyimlerle harmanlanarak biçimlendiği; bu sürecin ise üniversite gibi çok boyutlu sosyal mekânlarda daha da görünür hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, üniversite ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve çokkültürlü yaşam becerilerinin birlikte ele alınması, genç bireylerin daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplumsal yapı inşa etme potansiyelini güçlendirecek önemli bir stratejik yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar, ileride yürütülecek çalışmalara hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde yol gösterici olabilecek niteliktedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve çeşitli demografik değişkenlere göre bu iki değişkenin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten ayrı olarak toplumun kadın ve erkeğe yüklediği roller, görevler ve beklentileri ifade eden kültürel bir kavramdır. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'ne göre toplumsal cinsiyet, "cinsiyetten farklı olarak toplumun verdiği roller, görevler ve toplumun bireyi nasıl gördüğü ile ilgili bir kavram" olarak tanımlanmaktadır. Dökmen (2004) da cinsiyeti biyolojik bir kategori, toplumsal cinsiyet rollerini ise geleneksel olarak kadınlarla ve erkeklerle ilişkili görülen davranışlar olarak tarif etmektedir.

Feminist teori çerçevesinde biyolojinin “kader” olduğuna dair düşünce reddedilmekte ve toplumsal cinsiyetin toplumsal güç ilişkileri içinde inşa edildiği vurgulanmaktadır. Judith Butler (1990), toplumsal cinsiyeti sabit bir kimlikten ziyade kültürel normların tekrar yoluyla üretildiği performatif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Simone de Beauvoir'ın “kadın doğulmaz, kadın olunur” (1949) önermesi, cinsiyet kimliğinin sosyal olarak öğrenilen ve içselleştirilen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Feministlere göre toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için, kadın ve erkek deneyimlerinin sosyal ve siyasal alanlarda eşit tanınması ve ekonomik fırsatlara adil erişim gibi hem tanıma (kültürel) hem de yeniden dağıtım (ekonomik) boyutlarının birlikte ele alınması gerekmektedir (Fraser, 2003; hooks, 2000). Toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca yasal düzenlemelerle değil, aynı zamanda gündelik hayat pratiklerinde ve kültürel temsillerde de sağlanmalıdır.

Çokkültürlülük kavramı, bir toplumda birden çok kültürel topluluğun bir arada varlığını sürdürmesini ve her bir grubun kendi kimliğini özgürce ifade edebilmesini öngörmektedir. Bu anlayış, sadece kültürel hoşgörüyü değil, aynı zamanda farklı toplumsal gruplar arasında eşitlik temelinde ilişkilerin kurulmasını da içermektedir. Kymlicka'ya (2007) göre çokkültürlülük, bireylerin kültürel kimliklerine saygı duyulmasını, bu kimliklerin tanınmasını ve siyasi temsil mekanizmaları içinde yer bulmasını gerektirmektedir. Çokkültürlü toplumlarda her grup, kendi değer ve geleneklerini yaşama hakkına sahiptir; ancak bir yandan da toplumun tüm fertleri arasında açık, adil ve eşit iletişim kurulması beklenmektedir. Bu bağlamda, çokkültürlülük yalnızca kültürel çoğulculukla sınırlı kalmayıp, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temel insan hakları ilkelerini de içermelidir. Bilgin ve Doğan (2020), çokkültürlülüğün toplumsal çeşitliliği

korurken her grubun kadına bakış açısını da gözetmesi gerektiğini vurgulamaktadır: "Çokkültürlülük, toplumsal çeşitliliğin yaşatılmasını sağlarken, her topluluğun kadına bakış açısını da değerlendirmek zorundadır." Bu görüş, çokkültürlülük anlayışının, ataerkil normların yeniden üretimini engelleyici bir sorumluluk taşıdığını da göstermektedir. Araştırma kapsamında, 795 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler Jamovi istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiş; betimsel istatistiklerin yanı sıra korelasyon, t-testi, ANOVA, Welch's ANOVA ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, kuramsal temellerle birlikte sosyolojik bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

Literatürde toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük ilişkisini inceleyen çalışmalarda Judith Butler (1990), Pierre Bourdieu (1986), Raewyn Connell (2014), Kimberlé Crenshaw (1989), Nancy Fraser (2003), Anthony Giddens (2000) ve Albert Bandura (1977) gibi kuramcıların yaklaşımları dikkat çekmektedir. Butler (1990), toplumsal cinsiyeti bireylerin toplum normlarına uygun olarak tekrar eden eylemleriyle sürekli üretilen, performatif bir kimlik olarak tanımlamaktadır. Bourdieu (1986), habitus ve kültürel sermaye kavramlarıyla bireylerin sosyal çevrelerinden içselleştirdikleri eğilimlerin ve bu eğilimlerin davranışlara nasıl yansıdığının analizinde işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Connell (2014), hegemonik erkeklik kavramı ile toplumsal cinsiyet rollerinin erkek egemen normlar doğrultusunda nasıl yeniden üretildiğini açıklar. Crenshaw (1989), kesişimsellik yaklaşımıyla etnisite, cinsiyet ve sınıf gibi kimliklerin çakıştığı durumları anlamamıza katkı sunar. Fraser (2003), toplumsal adaletin hem tanıma politikaları hem de yeniden dağıtım stratejileri ile sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Giddens (2000), yapılaşım kuramı çerçevesinde bireyin sosyal yapılarla karşılıklı etkileşim içinde olduğunu belirtirken, Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramıyla bireylerin gözlem yoluyla toplumsal cinsiyet rollerini nasıl öğrendiklerini açıklamaktadır. Bu kuramsal çerçeve, toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük kavramlarının bireylerin sosyalizasyon süreçleri, güç ilişkileri ve kültürel kimliklenmeleri içinde nasıl kesiştiğini ve birbirini nasıl etkilediğini kavramada bütüncül bir perspektif sunar. Bu sayede hem akademik analizlerde hem de politika geliştirme süreçlerinde daha kapsayıcı ve duyarlı yaklaşımların temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel bulguları, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çokkültürlülük tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki, hem bireylerin farklılıklara karşı geliştirdiği tutumları hem de sosyal eşitlik algılarındaki duyarlılığı kapsayacak şekilde çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin genel olarak toplumsal cinsiyet konularında yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını ve bu farkındalık düzeyinin kültürel çeşitliliğe karşı daha

hoşgörülü, kapsayıcı ve demokratik bir bakış açısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çokkültürlülüğün alt boyutları incelendiğinde, özellikle kaygı ve zenginlik algılarının toplumsal cinsiyet algısıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmış, bu durum kültürel farklılıkların bireylerde hem duygusal hem de bilişsel düzeyde farkındalık yaratma potansiyelini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çokkültürlülüğün bireylerin yalnızca farklı kültürlerle değil, aynı zamanda eşitlik ve adalet gibi toplumsal değerlerle kurdukları ilişkiler üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Nitekim çokkültürlülük tutumunun “kaygı” alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,613, p < 0,001$). Bu bulgu, bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim sırasında yaşadıkları duygusal gerilimlerin, toplumsal cinsiyet eşitliği algılarıyla paralel şekilde biçimlendiğini göstermektedir. Sosyolojik olarak bu durum, toplumsal ötekiyle karşılaşmanın bireylerde empatik kapasiteyi harekete geçirebileceğini ve bu sürecin toplumsal cinsiyet farkındalığını da artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, “zenginlik” boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında da güçlü bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,541, p < 0,001$). Bu bulgu, farklı kültürlerin toplum için bir zenginlik kaynağı olarak görülmesi ile cinsiyet temelli farklılıkların da olumlu biçimde değerlendirilmesi arasında simbiyotik bir bağ olduğunu düşündürmektedir. Bireyler, kültürel çeşitliliği değerli bulan bir yaklaşımla toplumsal cinsiyet eşitliğini de daha olumlu değerlendirmektedir. Bu durum, kültürel sermayenin bireylerin sosyal eşitlik anlayışı üzerindeki etkisini de teyit etmektedir (Bourdieu, 1986).

“Tehdit” alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olması ($r = 0,098, p > 0,05$), bu alanda kültürel içe kapanıklık veya muhafazakâr eğilimlerin daha dirençli olduğunu düşündürmektedir. Crenshaw’ın (1989) kesişimsellik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kimlik bileşenlerinin (örneğin etnik köken, dinsel aidiyet) cinsiyet eşitliğine dair tutumları her zaman öngörmediği; bazı durumlarda bu bileşenlerin ayrı ayrı ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu aynı zamanda tehdit algısının, cinsiyet eşitliğiyle değil, daha çok güvenlik, kimlik bütünlüğü ve kontrol duygusuyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan toplam 795 öğrencinin büyük çoğunluğu devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olup, katılımcılar demografik çeşitlilik açısından farklı sosyo-kültürel arka planlardan gelmektedir. Betimsel istatistikler doğrultusunda, katılımcıların genel olarak toplumsal cinsiyet algılarının yüksek, çokkültürlülük tutumlarının ise olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılık düzeylerinin çokkültürlü yaşama dair bakış açılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Analizler sonucunda, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem toplumsal

cinsiyet algısı hem de çokkültürlülük tutumu puanlarında anlamlı biçimde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğrencilerin daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduklarını ve bu farkındalığın çokkültürlü yaşama yönelik daha kapsayıcı bir bakış açısıyla örtüştüğünü göstermektedir. Öte yandan, yaş, doğum yeri, lise türü, üniversite birimi gibi değişkenler incelendiğinde, özellikle İç Anadolu ve Marmara bölgelerinde doğan öğrencilerin hem toplumsal cinsiyet algısı hem de çokkültürlülük tutum puanlarının diğer bölgelere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Mezun olunan lise türüne göre yapılan analizlerde ise Anadolu ve fen liseleri mezunlarının çokkültürlülük tutumlarının daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Bu durum, söz konusu liselerde uygulanan müfredatın eleştirel düşünme, demokratik değerler ve bireysel farklılıklara saygı gibi kavramları daha fazla içermesiyle ilişkili olabilir. Banks'ın (2013) çokkültürlü eğitim modeli, öğrencilerin farklılıklarla başa çıkma, adalet kavramını içselleştirme ve aktif yurttaşlık bilinci kazanma süreçlerinde okul ortamlarının belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Erdoğan ve Kaya'nın (2015) çalışması da büyük şehirlerde ve akademik başarı odaklı liselerde eğitim gören öğrencilerin kültürel çoğulculuk ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi konularda daha açık fikirli ve kapsayıcı tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, lise türünün yalnızca akademik değil, aynı zamanda kültürel sermaye aktarımı açısından da önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bulgular, hem bireysel farkındalığın hem de eğitimsel ve bölgesel faktörlerin, öğrencilerin toplumsal duyarlılık düzeylerini belirlemede önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, genel toplumsal cinsiyet algısı puanları ile çokkültürlülük tutum puanları arasında .602 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0,001$). Bu ilişki, yalnızca istatistiksel bir düzeyde kalmamakta; bireylerin toplumsal farkındalık gelişiminde söz konusu iki değişkenin birbirini besleyen bir bütünlük içinde işlediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Arslan ve Polat'ın (2020) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada da toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireylerin kültürel farklılıklara karşı daha açık ve kapsayıcı tutumlar geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca, Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çokkültürlü ortamlarda yetişen öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu karşılaştırmalı bulgular, araştırmamızın sonuçlarının hem yerel hem de ulusal düzeyde yürütülen benzer çalışmalarla tutarlı olduğunu ve toplumsal duyarlılık düzeylerinin farklılıkları tanıma kapasitesiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, bireyin çevresinden edindiği tutum ve davranışların hem toplumsal

cinsiyet hem de kültürel farklılıklara yönelik duyarlılığı biçimlendirdiği anlaşılmaktadır. Çokkültürlülük tutumunun alt boyutlarına yönelik yapılan korelasyon analizlerinde, toplumsal cinsiyet algısıyla en yüksek ilişki "kaygı" ($r = 0,613, p < 0,001$) ve "zenginlik" ($r = 0,541, p < 0,001$) boyutlarında görülmüştür. Bunun yanında "tahammül" ($r = 0,419, p < 0,001$) ve "ayrımcılık" ($r = 0,464, p < 0,001$) boyutlarıyla da anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Buna karşılık, "tehdit" alt boyutu ile toplumsal cinsiyet algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,098, p > 0,05$). Bu sonuç, Öztürk ve Demirtaş'ın (2019) çokkültürlü eğitim üzerine yaptıkları araştırmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca, çokkültürlülük tutumunun "tahammül" ($r = 0,419, p < 0,001$) ve "ayrımcılık" ($r = 0,464, p < 0,001$) alt boyutları ile toplumsal cinsiyet algısı arasında da pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. "Tahammül" alt boyutu, bireylerin farklı kültürlerle bir arada yaşama istekliliğini yansıtırken, bu tutumun toplumsal cinsiyet eşitliği algısıyla ilişkilendirilmesi; bireyin genel olarak ötekiyle barışık, kapsayıcı ve eşitlikçi bir anlayış geliştirdiğine işaret etmektedir. Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu durum hem kültürel empati hem de toplumsal normlara yönelik eleştirel bakış becerisinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

"Ayrımcılık" alt boyutunda elde edilen ilişki ise, bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki duyarlılıklarının, ayrımcılık karşıtı tutumlarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu, bireyin sadece kendi grubuna değil; farklı etnik, dini ve kültürel kimliklere yönelik adalet anlayışının da geliştiğine işaret etmektedir. Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye yaklaşımı doğrultusunda, bu bulgular sosyal çevre, eğitim düzeyi ve değer aktarım süreçlerinin bireyin eşitlik normlarını nasıl biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu sonuçlar, toplumsal duyarlılık ve sosyal adalet bilinci gelişmiş bireylerin hem toplumsal cinsiyet eşitliği hem de kültürel çoğulculuk karşısında daha duyarlı bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Söz konusu çalışmada da, çokkültürlülük eğitimi alan bireylerin, farklılıklara karşı kaygı ve zenginlik algılarında anlamlı gelişmeler gösterdiği; ancak kültürel tehdit algısının dirençli bir yapı sergilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, tehdit algısının yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve toplumsal yapı temelli faktörlerle ilişkili olduğu; dolayısıyla daha uzun süreli, eleştirel pedagojik yaklaşımlar gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada, cinsiyete göre yapılan *t*-testi analizleri, kadın öğrencilerin hem toplumsal cinsiyet algısı hem de çokkültürlülük tutumu açısından erkek öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, feminist kuramın temel varsayımlarıyla örtüşmektedir. Özellikle Judith Butler'ın (1990) toplumsal cinsiyeti kültürel olarak inşa edilen bir performans biçimi olarak tanımlaması, kadınların ataerkil normlara karşı geliştirdikleri eleştirel bilinç ve farkındalığı açıklayıcı niteliktedir. Benzer

sonuçlara, Arat ve Altınay'ın (2007) Türkiye'de yürüttüğü araştırmada da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla toplumsal eşitlik, hak temelli yaklaşım ve kültürel kapsayıcılık düzeylerinde anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu bağlamda, cinsiyet temelli farkındalık düzeylerindeki bu farklılık, kadınların tarihsel ve toplumsal deneyimleri doğrultusunda geliştirdikleri eşitlikçi yaklaşımların, çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıklarını da pekiştirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu durum, toplumsal cinsiyetin bireylerin sosyalizasyon sürecinde nasıl içselleştirildiğine dair kuramsal yaklaşımlarla da uyumludur. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik daha eleştirel ve duyarlı bir tutum geliştirmeleri, aile içi modelleme süreçleri, eğitimsel ortamlar ve medya temsilleri aracılığıyla edindikleri deneyimlerin bir sonucu olarak görülebilir. Bunun yanında, kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha yüksek farkındalıklarının, çokkültürlü ortamlarda farklılıkları daha fazla deneyimlemeleri ve bu farklılıkları tehdit yerine zenginlik olarak değerlendirme eğilimleriyle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Böylece kadın öğrenciler hem kültürel hem de toplumsal eşitlik odaklı değerlere yönelik daha bütüncül ve kapsayıcı tutumlar sergilemektedirler.

ANOVA ve Welch's ANOVA testleriyle yapılan analizlerde; yaş, doğulan bölge, yaşanan yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, üniversite birimi, ebeveynin eğitim düzeyi ve çalışma durumu gibi çeşitli demografik değişkenlerle toplumsal cinsiyet algısı ve çokkültürlülük tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Özellikle anne eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin hem toplumsal cinsiyet eşitliği hem de kültürel çeşitliliğe ilişkin tutumlarının daha olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye ve habitus kavramlarıyla uyumlu biçimde, bireyin içinde yetiştiği sosyal çevrenin değer sistemine etkisini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Gökçe ve Dikme'nin (2020) araştırmasında da ailedeki eğitim düzeyinin, öğrencilerin toplumsal değerlere ilişkin tutumlarını anlamlı ölçüde etkilediği bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine dair bulgular da benzer yöndedir. Araştırma sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin hem çokkültürlülük hem de toplumsal cinsiyet algısı puanları anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgu, Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı ile de uyumludur; çünkü babanın eğitim düzeyi, yalnızca ekonomik bir göstergeden ziyade, aynı zamanda çocuğun değer dünyasını şekillendiren kültürel bir aktarıma işaret eder. Doğan'ın (2020) çalışmasında da baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik statüsü yükseldikçe genç bireylerin kültürel çeşitliliğe ve toplumsal eşitliğe karşı daha açık tutumlar geliştirdikleri

belirlenmiştir. Ayrıca, Gürşimşek ve Göregenli'nin (2006) araştırmasında, babanın istihdam durumunun çocukların sosyal empati ve katılım becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu gösterilmiştir. Babası aktif olarak çalışan öğrencilerin çokkültürlülük tutum puanlarının daha yüksek olması da, bu durumun kültürel çeşitlilikle ilişkili sosyal öğrenme ortamlarını desteklediğini göstermektedir. Baba figürü aracılığıyla edinilen değerler, bireylerin toplumsal sorumluluk ve eşitlik temelli tutumları benimsemelerinde önemli rol oynamaktadır. Aynı şekilde, Yılmaz ve Güngör'ün (2019) çalışmasında, anne eğitim düzeyinin artışına bağlı olarak öğrencilerin demokratik değerler ve kültürel çoğulculuk konularında daha yüksek farkındalık geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, özellikle annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, cinsiyet eşitliği ve farklılıklara saygı temelli yaklaşımlar konusunda daha gelişmiş tutumlara sahip oldukları vurgulanmıştır. Bu durum, yalnızca bireysel farkındalığın değil, toplumsal eşitsizliklerle başa çıkmada kuşaklar arası öğrenmenin ve kültürel aktarımın da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimli annelerin çocuklarında empati, sosyal adalet ve çokkültürlü farkındalık gibi değerlerin gelişmesinde daha aktif rol oynadığı ve bu durumun özellikle kız çocuklarının eğitim sürecinde daha güçlü şekilde yansıdığı görülmektedir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük ilişkisine yönelik sosyal öğrenme süreçlerinin aile ortamında başladığını ve eğitimli ebeveynlerin bu süreçte dönüştürücü rol oynadığını göstermektedir. Araştırmacılar, özellikle annesi yükseköğrenim görmüş bireylerin, toplumsal cinsiyet eşitliğine ve kültürel çoğulculuğa karşı daha açık, duyarlı ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, eğitim düzeyinin yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda değer yönelimlerini ve toplumsal farkındalık düzeyini de şekillendirdiğini göstermektedir.

Bu çerçevede elde edilen tüm bulgular, çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet algısının yalnızca bireysel tutumlar düzeyinde değil, aynı zamanda toplumsal yapıların etkisiyle şekillenen dinamikler olduğunu göstermektedir. Benzer bir yaklaşım, Karakuş ve Kılınç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada, toplumsal yapının sunduğu fırsatlar ve medya temsilleri aracılığıyla bireylerin eşitlikçi değerler konusunda tutumlarının şekillendiği ve özellikle çokkültürlü toplum yapısında toplumsal cinsiyet algısının kültürel normlarla birlikte dönüştüğü vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, eğitim politikalarının, medya içeriklerinin ve sosyal politikalara dair uygulamaların bu iki alana bütüncül biçimde yaklaşması hem kültürel çeşitliliğe hem de toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir dönüşümün kapılarını aralayacaktır.

Bu bağlamda UNESCO'nun (2017) "Küresel Vatandaşlık Eğitimi: 21. Yüzyılın Zorluklarına Öğrencileri Hazırlamak (Global Citizenship Education: Preparing Learners for

the Challenges of the 21st Century)” başlıklı raporu, eğitimin yalnızca bireysel bilgi aktarımından ibaret olmadığını; aynı zamanda küresel düzeyde toplumsal eşitlik, kültürel çeşitlilik, insan hakları ve aktif vatandaşlık gibi temel değerleri içselleştirmeye yönelik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Raporda küresel vatandaşlık eğitiminin dört temel boyutu olduğu belirtilmektedir: bilişsel (eleştirel düşünme ve analiz yetisi), sosyo-duygusal (saygı, empati ve kültürel farkındalık), davranışsal (aktif katılım ve sosyal sorumluluk) ve sistemik (küresel meselelerle ilişkilendirme). Özellikle cinsiyet eşitliği, kültürlerarası anlayış ve toplumsal kapsayıcılık konularının tüm öğretim kademelerine entegre edilmesi gerektiği belirtilmiş; öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı ve okul ortamının bu değerleri destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması önerilmiştir. Bu bağlamda UNESCO, eğitimi küresel çapta sosyal dönüşümün anahtarı olarak görmekte ve bireylerin hem yerel hem de küresel düzeyde eşitlikçi yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde, UN Women’ın yürüttüğü “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İzleme ve Güçlendirme Programları”, küresel ölçekte kadınların güçlenmesi, eğitim ve istihdam fırsatlarına erişimi, şiddetin önlenmesi ve siyasi katılımın artırılması gibi hedeflere odaklanmakta; politika yapıcılar için yol gösterici veri ve stratejiler sunmaktadır. Program kapsamında geliştirilen başlıca tematik alanlar arasında kadınların karar alma süreçlerine katılımı, toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin ortadan kaldırılması, ekonomik kaynaklara eşit erişimin sağlanması, kadınların barış süreçlerine katılımı ve cinsiyete duyarlı yönetim uygulamaları yer almaktadır. UN Women, bu doğrultuda hem ulusal düzeyde hükümetlerle iş birliği yapmakta hem de yerel örgütlerle birlikte saha temelli uygulamalar yürütmektedir. Program ayrıca, cinsiyet eşitliğinin izlenmesine yönelik veri toplama sistemlerinin güçlendirilmesini ve toplumsal cinsiyet perspektifinin kalkınma hedeflerine entegrasyonunu teşvik etmektedir.

Avrupa Konseyi’nin “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Stratejisi 2018–2023” (Gender Equality Strategy 2018–2023) belgesi ise, kadın-erkek eşitliğini teşvik eden yasal düzenlemelerin yanı sıra, farkındalık kampanyaları, eğitim reformları ve kurumsal kapasite güçlendirme faaliyetlerini içeren çok boyutlu bir eylem planı sunmaktadır. Strateji, beş ana öncelik etrafında yapılandırılmıştır: kadınlara yönelik şiddetin ortadan kaldırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılması (gender mainstreaming), kadınların karar alma süreçlerine eşit katılımı, toplumsal cinsiyet stereotipleriyle mücadele ve Avrupa Konseyi standartlarının etkili şekilde uygulanması. Ayrıca belge, cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadele için ulusal mekanizmaların desteklenmesini, istatistiksel veri sistemlerinin güçlendirilmesini ve cinsiyete duyarlı politika yapım süreçlerinin teşvik edilmesini öngörmektedir. Avrupa

Konseyi, bu strateji kapsamında üye ülkelere rehberlik etmekte ve uygulamaların düzenli olarak izlenmesini sağlamaktadır.

OECD'nin "Eğitimde, İstihdamda ve Girişimcilikte Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship)" raporu toplumsal cinsiyet eşitliğini yalnızca ekonomik kalkınma açısından değil; sosyal adaletin ve sürdürülebilirliğin bir gereği olarak değerlendirmekte ve politika tasarımlarında entegre yaklaşımların önemine dikkat çekmektedir. Raporda üç ana alanda politika geliştirme önerileri sunulmaktadır: eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarında kadınların katılımını artırmak; iş gücüne katılımda cinsiyet temelli ücret farklarını azaltmak; girişimcilikte kadınların finansmana erişimini güçlendirmek. Ayrıca, kadınların iş-yaşam dengesi, bakım yükümlülükleri ve liderlik pozisyonlarına erişim gibi konular raporda öncelikli müdahale alanları arasında yer almaktadır. OECD, bu eşitsizliklerin yalnızca bireysel değil, yapısal faktörlerden kaynaklandığını vurgulamakta ve üye ülkelere veri temelli izleme sistemleriyle desteklenen kapsamlı reformlar önermektedir.

İyi örnek uygulamalar bağlamında Kanada, çokkültürlülüğü anayasal bir değer olarak tanımlayan, eğitim politikalarında kültürel tarih ve cinsiyet eşitliği temelli kapsayıcı bir yaklaşım benimseyen bir ülkedir (Government of Canada, 2021). Kanada'nın "Inclusive Education Strategy" programı çerçevesinde, okullarda farklı etnik kökenlere ve toplumsal cinsiyet kimliklerine yönelik önyargıları azaltmak amacıyla öğretmen eğitimi, müfredat revizyonu ve kültürlerarası etkinlikler desteklenmektedir. İsveç ise toplumsal cinsiyet eşitliğini erken çocukluktan itibaren müfredata entegre ederken, okul öncesi eğitimden itibaren cinsiyet rollerinin sorgulandığı etkinlikler uygulamakta ve toplumsal cinsiyet pedagojisini öğretmen yetiştirme programlarına entegre etmektedir (Swedish National Agency for Education, 2019). Finlandiya ise eleştirel düşünmeye ve çeşitliliğe dayalı pedagojik modelleriyle dikkat çeker; "Phenomenon-Based Learning" gibi uygulamalarla, öğrencilerin disiplinler arası, katılımcı ve değer temelli öğrenme deneyimleri yaşaması teşvik edilmektedir (Finnish National Board of Education, 2016). Türkiye'de de bu iyi örneklerden esinlenerek, eğitimden sosyal politikaya, medyadan yerel yönetimlere kadar çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet temelli farkındalığı artıracak yapısal dönüşümlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda sosyal politika alanında da çokkültürlülüğü ve toplumsal cinsiyet eşitliğini merkezine alan uygulamaların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle belediyelerin yürüttüğü kadın ve gençlik merkezleri, sosyal hizmet programları ve yerel eşitlik birimleri hem kültürel kapsayıcılığı hem de cinsiyet eşitliğini destekleyici bir zemin oluşturabilir (Gürşimşek ve Göregenli, 2006). Topluluk temelli sosyal projeler, göçmenler ve

dezavantajlı gruplar için danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunarak sosyal uyumu artırırken, aynı zamanda kadınların ekonomik ve sosyal yaşama aktif katılımını da teşvik edebilir. Ayrıca sosyal yardım politikalarının cinsiyet duyarlılığı içerecek biçimde yeniden düzenlenmesi; kadınlara, çocuklara ve azınlık gruplarına yönelik ayrımcılık karşıtı mekanizmaların güçlendirilmesi gerekmektedir (UNDP, 2022). Avrupa Birliği'nin toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal içerme politikaları da benzer biçimde, yerel yönetimlerin sosyal politikada aktif rol almasını desteklemekte, eşitlikçi hizmet sunumu için stratejik çerçeveler önermektedir (European Commission, 2020). Sosyal politikaların bu şekilde dönüştürülmesi, bireylerin kamusal alana eşit koşullarda katılımını mümkün kılacak ve çokkültürlü, eşitlikçi bir toplum yapısının oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet eşitliği temelli politikaların yalnızca bireysel tutumları dönüştürmeye yönelik değil; aynı zamanda kurumsal yapıların ve toplumsal sistemlerin dönüşümünü hedefleyecek şekilde bütüncül biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu kapsamda geliştirilecek eğitim programları, medya stratejileri ve sosyal politika uygulamaları, bireylerde eleştirel düşünme, empati ve farklılıklara saygı gibi temel becerilerin gelişimini destekleyerek daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumun inşasına katkı sunacaktır. Fraser (2003), toplumsal adaletin yalnızca ekonomik yeniden dağıtım yoluyla değil, aynı zamanda tanınma ve katılım süreçleri ile güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hooks (2000), eşitliğin gündelik yaşam pratiklerine entegre edilmeden kalıcılaşamayacağını ifade eder. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkarılıp kültürel dönüşümün etkin birer aracı olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Banks (2013), çokkültürlü eğitimin temel amacının, öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını ve toplumsal sorumluluk bilincini kazandırmak olduğunu belirtmektedir. Bu tür eğitimsel yaklaşımlar, kültürel çoğulculuğun yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliğini de güçlendiren stratejiler arasında yer almalıdır. Dolayısıyla, çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde yapılandırılmış bütünsel politikalar, yalnızca bireylerin sosyal adalet ilkeleriyle donatılmasını değil; aynı zamanda toplumun demokratikleşme sürecine de katkı sağlayacak niteliktedir.

Sosyolojik açıdan değerlendirildiğinde bu dönüşüm, bireysel farkındalıkların ötesine geçerek kurumsal ve yapısal reformlarla desteklenmelidir. Bu doğrultuda, okullarda kültürlerarası iletişimi teşvik eden müfredat uygulamaları, medya içeriklerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kültürel çoğulculuk ilkelerine uygun biçimde denetlenmesi ve yerel yönetimlerin topluluk temelli çalışmalar yürütmesi, atılabilecek somut adımlar arasında yer

almaktadır. Ayrıca, sivil toplum kuruluşlarının gençlerin aktif katılımını destekleyen ve farklı toplumsal kesimleri bir araya getiren platformlar oluşturması, sosyal bütünleşmeyi güçlendirecek bir diğer önemli unsurdur. Bu tür girişimler, bireylerin farklılıklarla bir arada yaşama becerisini artıracak, toplumsal önyargıların kırılmasına ve sosyal kapsayıcılığın gelişmesine zemin hazırlayacaktır. Bununla birlikte, yapılması gerekenler yalnızca kurumsal müdahalelerle sınırlı değildir. Toplumun tüm kesimlerinde eleştirel farkındalık geliştirmeye yönelik bilinçlendirme kampanyaları, yaygın medya okuryazarlığı eğitimleri ve kültürel temsillerde çoğulculuğu esas alan içerik üretimleri desteklenmelidir. Mahalle temelli sosyal dayanışma ağları, kültür merkezleri, gençlik meclisleri ve kadın dayanışma platformları gibi yerel katılım mekanizmaları da çokkültürlülük ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasında köprü kuran yapılar olarak değerlendirilmelidir. Bu tür yapılar hem yatay hem de dikey düzeyde katılımı teşvik ederek bireylerin kendilerini ifade etmelerine, farklılıklarını görünür kılmalarına ve ortak toplumsal değerler etrafında bütünleşmelerine olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, çokkültürlü ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı yüksek bir toplumun inşası, yalnızca bireylerin tutum ve davranışlarına odaklanan sınırlı müdahalelerle değil; aynı zamanda eğitim, medya, sivil toplum, yerel yönetimler ve yasa yapıcılar başta olmak üzere tüm toplumsal aktörlerin katılımını içeren çok düzeyli, eşgüdümlü ve süreklilik arz eden politikalarla mümkündür. Bu bağlamda, kültürel çeşitliliğin ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin birlikte ele alındığı kapsayıcı yaklaşımlar, bireylerin yalnızca bilgiyle değil; aynı zamanda değerlerle, eleştirel farkındalıkla ve toplumsal sorumluluk bilinciyle donatılmasını sağlayacaktır. Böyle bir toplumsal yapı, hem bireyler arası ilişkilerde adalet ve saygıyı temel alacak hem de yapısal eşitsizlikleri dönüştürerek daha demokratik, adil ve kapsayıcı bir gelecek inşa etmenin anahtarı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abu-Lughod, L. (2013). *Kurtarılmak istenen kadınlar: Batı'nın kurtarıcı hayalleri* (N. Arslan Benli, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Acar, B. ve Güneş, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlü ortamlara yönelik tutumları ve toplumsal farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 31(2), 123–145.
- Adorno, T. W. (2008). *Kültür endüstrisi: Kültür yönetimi olarak aydınlanma* (N. Ülner, Çev.). İletişim Yayınları.
- Aktaş, G. (2020). Aile ve toplumsal cinsiyet rolleri: Sözde eşitliğin gerçekliğine dair bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 210–225.
- Alankuş-Kural, S. (2005). *Medya ve kimlik: Küreselleşen Türkiye’de kimlikler mücadelesi*. Su Yayınları.
- Allport, G. W. (2017). *Önyargının doğası* (Y. Alogan, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Altınova, H. H., ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 9–22.
- Altuntaş, S., ve Şahin, N. (2019). Yerleşim yeri değişkenine göre toplumsal cinsiyet algısı. *Kadın ve Toplum Dergisi*, 6(1), 88–103.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Anık, M. (2012). Çokkültürlülük ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 923–936.
- Anthias, F., ve Yuval-Davis, N. (1992). *Kadın–ulusal–etnik kimlik: Feminist kuramda yeni yaklaşımlar* (A. Aksu ve A. Can, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Apple, M. W. (2004). *Resmi bilgi: Eğitim politikası ve iktidar* (H. Aydın, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Arat, Y., ve Altınay, A. (2007). *Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği: Gençlik ve eğitim*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (A. Y. Durgunoğlu ve S. Gönül, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Arslan, M., ve Polat, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 233–260.
- Aydın, B., ve Arslan, G. (2021). Üniversite öğrencilerinde etnik kimlik ve çokkültürlülük

- ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(4), 211–234.
- Aydın, M., ve Demir, E. (2020). Üniversite öğrencilerinde tahammül düzeyi ile eşitlikçi tutum ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(2), 67–89.
- Aydın, Y., ve Korkmaz, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin toplumsal rollere ilişkin tutumlarının iş yaşamı deneyimleriyle ilişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 46(3), 113–136.
- Balı, A. (2001). Kültürel çoğulculuk ve çoğulcu toplum anlayışı. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 189–198.
- Balibar, E. (1993). *Biz kimiz? Kimlik sorunu üzerine* (İ. Ergüden, Çev.). Metis Yayınları.
- Balibar, E. (1993). The nation form: History and ideology. İçinde E. Balibar ve I. Wallerstein (Ed.), *Race, nation, class: Ambiguous identities* (ss. 86–106). Verso.
- Balibar, E. (2000). *İrk, ulus, sınıf: Belirsiz kimlikler* (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları.
- Bandura, A. (1977). *Sosyal öğrenme kuramı* (H. Çelenk, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. İçinde J. Bryant ve M. B. Oliver (Ed.), *Media effects: Advances in theory and research* (3. bs., ss. 94–124). Routledge.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (B. Duman, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Barry, B. (2001). *Kültürel çeşitlilik ve liberal demokrasi* (Çev, M. Küçük.). Ayrıntı Yayınları.
- Barth, F. (2001). *Etnik gruplar ve sınırları* (B. Peker, Çev.). Avesta Yayınları.
- Bauman, Z. (2006). *Kimlik* (O. Akınhay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Beauvoir, S. de. (1949). *İkinci cins* (S. Berktay, Çev.). Payel Yayınları.
- Beere, C. A., King, D. W., Beere, D. B. ve King, L. A. (1984). The Sex Role Egalitarianism Scale: A measure of attitudes toward equality between the sexes. *Sex Roles*, 10(7–8), 563–576.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bem, S. L. (1993). *Dönüşen bir bakış açısıyla kadınlar ve erkekler* (A. Işık, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.
- Bennett, J. M. (1989). *Women in the medieval English countryside: Gender and household in Brigstock before the plague*. Oxford University Press.

- Bennett, M. J. (1993). *Developing intercultural competence*. Intercultural Press.
- Berger, P. L., ve Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Bhasin, K. (2021). *Ataerkillik nedir?* (G. Acar Savran, Çev.). KADAV Yayınları
- Bilgin, H. (2005). Kültürlerarası iletişim ve çokkültürlülük. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 45–60.
- Bilgin, N., ve Doğan, S. (2020). Kültürel çoğulculuk bağlamında çokkültürlülük. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 121–138.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (2002). *Kültürel çeşitlilik evrensel bildirgesi*. UNESCO Yayınları.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. İçinde J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (2001). *Eril tahakküm* (A. Bora, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Sermaye türleri* (A. Sığircı, Çev.). İçinde J. Richardson (Ed.), *Eğitim sosyolojisi için kuram ve araştırma el kitabı* (ss. 117–140). Heretik Yayıncılık.
- Bourse, B. (2009). *Kimlikler siyaseti: Kültürel çoğulculuk ve demokratik tartışma* (A. Selman ve D. Arslan, Çev.). İletişim Yayınları.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Burgess, D. ve Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*, 5(3), 665–692.
- Bussey, K. ve Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713.
- Butler, J. (2017). *Cinsiyet belası: Feminizm ve kimliğin altüst oluşu* (B. Tüzün, Çev.). Metis Yayınları.
- Butler, J. (2008). *Kendilik belası: Etiğe dair denemeler* (A. Tümer, Çev.). Metis Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, B., Schellenberg, E. G. ve Senn, C. Y. (1997). Evaluating measures of contemporary

- sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 89–102.
- Canatan, K. (2009). Avrupa’da çokkültürcülük tartışmaları ve eleştiriler. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 74–91.
- Caner, A. (2004). Cinsiyetçilik karşıtı ölçekler: Kadın düşmanlığının günümüzdeki görünümü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 1–17.
- Castles, S. (2000). *Ethnicity and globalization: From migrant worker to transnational citizen*. Sage Publications.
- Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: New issues, new directions. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 385–407.
- Chavez, L. R. (2008). *The Latino threat: Constructing immigrants, citizens, and the nation*. Stanford University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.bs.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, R. (2022). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar* (A. Yıldız, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Connell, R. W. (2019). *Erkeklikler* (2. baskı) (. A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Connolly, W. E. (2020). *Çoğullaşmanın ethosu* (A. Yalçınan, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crenshaw, K. (2020). *Kesişimsellik: Irk, cinsiyet ve kimlik politikaları* (T. Gümüş, Der.). NotaBene Yayınları.
- Çaha, Ö. (2012). Küreselleşme sürecinde kimlik politikaları ve çokkültürcülük. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(21), 621–626.
- Çelik, A. B. (2009). Çatışma çözümü, kimlik ve barış inşası: Kuramsal bir çerçeve. İçinde F. Aksu Tanık ve M. Şeker (Ed.), *Barış ve çatışma: Uluslararası ilişkilerde çatışma çözümü ve barış inşası* (ss. 159–182). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, R., ve Aydın, H. (2020). Lise türüne göre toplumsal cinsiyet algısı farklılıkları. *Eğitimde Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 215–232.
- Çelik, R., ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen adaylarında çokkültürlü tutumlar: Bölge temelli bir analiz. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 33–55.
- Çetinkaya, M., ve Erdem, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük ve cinsiyet önyargıları ilişkisi. *Toplum ve Eğitim Dergisi*, 31(2), 145–169.
- Çınar, M. (2009). Türkiye’de çokkültürlülük: Eşit yurttaşlık ve Alevilik meselesi. *İnsan Hakları Yıllığı*, 27, 45–60.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade’s

- research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105–116.
- Demir, H., ve Şen, A. (2022). Ailede çocuk sayısının sosyal tutumlara etkisi. *Toplumsal Yapı Dergisi*, 9(2), 88–104.
- Demir, M., ve Uysal, G. (2020). Ötekilik deneyimi ve çokkültürlü değerler arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 95–116.
- Demirtaş, H., ve Koçak, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin ayrımcılık algısı ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasındaki ilişki. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 25–42.
- Demirtaş, H., ve Öztürk, M. (2019). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algı düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1–20.
- Demirtaş, Z., ve Yalçın, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde çokkültürlülük tutumu ve çalışma durumu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(3), 123–142.
- Doğan, S. (2020). Baba eğitimi ve gençlerin çokkültürlülük algısı arasındaki ilişki. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 75–93.
- Dollard, J., ve Miller, N. E. (1941). *Social learning and imitation*. Yale University Press.
- Dökmen, Z. (2006). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar* (6. bs.). Sistem Yayıncılık.
- Eagly, A. H., Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Ed.), *Handbook of theories of social psychology* (bs. 2, ss. 458–476). SAGE.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. İçinde S. J. Ceci ve W. M. Williams (Ed.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (ss. 199–210). American Psychological Association.
- England, P. (2010). The gender revolution: Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149–166.
- Erdoğan, M., ve Kaya, Y. (2015). Çokkültürlü toplumda eğitim: Türkiye örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 34–55.
- Ergil, D. (1995). Çoğulculuk nedir? *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 157–162.
- Eriksen, T. H. (2010). *Etnisite ve milliyetçilik: Antropolojik bir bakış* (S. Aksu, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Erkal, M. (2005). Çok kültürcülüğün ideolojik işlevi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 113–132.
- Erkan, S., ve Topal, B. (2019). Aile yapısının çokkültürlülük ve ayrımcılık algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(3), 101–117.

- Ersoy, A. F. ve Demirtaş, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılığı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 32–52.
- European Commission. (2020). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Stratejisi 2018–2023*. Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs). SAGE.
- Finnish National Board of Education. (2016). Finlandiya’da Fenomen Tabanlı Öğrenme Uygulamaları. Finlandiya Eğitim Kurulu.
- Firestone, S. (1970). *The dialectic of sex: The case for feminist revolution*. William Morrow and Company.
- Foucault, M. (1978). *Bilginin arkeolojisi* (V. Doğan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2021). *Cinselliğin tarihi* (H. Uğur Tanrıöver, T. Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107–120.
- Fraser, N. (2013). *Adaletin sınırları: Eleştirel bir yaklaşım* (E. Yılmaz, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Freeman, J. (1975). The origins of the women's liberation movement. *American Journal of Sociology*, 78(4), 792–811.
- Friedman, J. (2008). *Kültürel kimlikler ve küreselleşme*. İçinde A. Özyurt (Ed.), *Küreselleşme ve kültürel kimlik* (A. Özyurt, Akt., ss. 215–230). Vadi Yayınları.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gerbner, G. (1998). Kitle iletişiminde kültürel göstergibilim. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 178–192.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (H. Özel ve C. Güzel, Çev.). Ayraç Yayınları.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166.
- Gitlin, T. (1995). *The twilight of common dreams: Why America is wracked by culture wars*. Metropolitan Books.
- Glick, P. ve Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512.

- Glick, P. ve Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119–135.
- Glick, P. ve Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109–118.
- Government of Canada. (2021). Kapsayıcı Eğitim Stratejisi. Kanada Büyükelçiliği Yayını.
- Göregenli, M., ve Gürşimşek, I. (2006). Ebeveyn istihdamının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 45–60.
- Güleç, H. (1992). Kimlik sorunu: Birey ve toplum ilişkileri açısından bir yaklaşım. Vadi Yayınları.
- Güner, Z., ve Aktaş, B. (2021). Çokkültürlü zenginlik algısının toplumsal duyarlılık üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(1), 59–77.
- Güngör, D., ve Yılmaz, F. (2019). Aile eğitimi ve gençlerin toplumsal cinsiyet farkındalığına etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 30(1), 78–94.
- Güven, D. (2011). Kimlik: Sosyolojik bir yaklaşım. *Toplum ve Demokrasi*, 5(9), 17–33.
- Habermas, J. (1996). *Kamusal alanın yapısal dönüşümü* (T. Bora, Çev.). İletişim Yayınları.
- Habermas, J. (2001). *Hak ve demokrasi: Hukukun söylem kuramına katkılar* (Çev. M. T. Oyar.). Yapı Kredi Yayınları.
- Hall, S. (1996a). *Modernlik ve kimlik* (T. Yel, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Hall, S. (1996b). *Kültürel kimlikler ve fark* (İ. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the ‘Other’. İçinde S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (ss. 223–290). Sage & Open University Press.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women’s ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674.
- Hilton, J. L. ve Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237–271.
- Hobsbawm, E. (2017). *Geleneklerin icadı* (M.M. Şahin, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Hooks, b. (2020). *Feminizm herkes içindir* (A. Koca, Çev.). BGST Yayınları.
- Inanç, G. (2006). *Kimlik ve öteki: Modernlik bağlamında kimlik teorileri*. Vadi Yayınları.
- İçduygu, A., Millet, E. (2016). Suriyeli mülteciler bağlamında Türkiye’de göç, toplumsal uyum ve vatandaşlık. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 193–218.
- Jagose, A. (1996). *Queer kuram: Bir giriş* (E. Yılmaz, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Jakubowicz, A. (2002). Multiculturalism, ethnicity and integration: Shifting conceptions of immigrant settlement in Australia. İçinde J. Jupp (Ed.), *Multiculturalism and*

- integration: A harmonious relationship* (ss. 149–175). ANU Press.
- Jenkins, R. (2014). *Sosyolojik bakışla kimlik* (S. Önal, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Jenkins, R. (2016). *Kimlik: Sosyal bilimlerde kimlik kavramı* (A. Uysal, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Jintapitak, M. (2024). Identity formation in multicultural societies: A comparative analysis. *Journal of Intercultural Studies*, 45(1), 23–42.
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237–257.
- Jost, J. T. ve Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları.
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender ve Society*, 2(3), 274–290.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. bs.). Nobel Yayınları.
- Kartari, A. (2017). *Kimlik ve kültürel temsil: Toplumun görünmez haritası*. Dipnot Yayınları.
- Kaya, E., ve Akar, A. (2021). Aile yapısı ve çokkültürlü tutumlar. *Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 33–56.
- Kaya, H., ve Demir, H. (2020). Ailede baba rolünün toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisi. *Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 112–129.
- Kaya, Y., ve Sarıtaş, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük tutumlarının yaş değişkenine göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 45(1), 87–102.
- Kellner, D. (2001). *Globalization and the remapping of social theory*. İçinde E. A. Bronner (Ed.), *Modernism at the barricades: Aesthetics, politics, utopia* (ss. 187–202). Columbia University Press.
- Kılıç, A., ve Aslan, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının çalışıp çalışmama durumuna göre karşılaştırılması. *Kadın ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 66–80.
- Kılıç, F., ve Yücel, H. (2021). Kültürel tehdit algısı ve cinsiyet eşitliği tutumları. *Sosyal Psikoloji Dergisi*, 14(2), 89–104.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). Guilford Press.
- Köker, E. (1996). *Demokrasi, sivil toplum ve meşruiyet*. İmge Kitabevi.
- Köse, H., ve Çetin, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde çokkültürlülük tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(2), 133–152.

- Köse, H., ve Gündoğdu, S. (2020). Kültürel farklılıklara açıklık ile toplumsal cinsiyet eşitliği arasındaki ilişki. *Toplum ve Cinsiyet Dergisi*, 7(1), 24–41.
- Kundnani, A. (2014). The Muslims are coming!: Islamophobia, extremism, and the domestic war on terror. Verso Books.
- Kurt, A., ve Gündüz, Z. (2020). Fakültelere göre toplumsal cinsiyet ve çokkültürlülük tutumları. *Eğitim Sosyolojisi Dergisi*, 6(3), 55–77.
- Kurt, M., ve Yılmaz, A. (2020). Bölgesel farklılıkların toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisi. *Toplum ve Cinsiyet Dergisi*, 8(2), 101–119.
- Kymlicka, W. (2007). *Çokkültürcülük: Liberal bir bakış açısı* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Larraín, J. (1995). *Kimlik ve modernlik* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Leaper, C. ve Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. İçinde J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (ss. 561–587). Guilford Press.
- Lerner, G. (2010). *Ataerkilliğin oluşumu* (S. Dalkılıç, Çev.). İletişim Yayınları.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- Marcuse, H. (2016). *Tek boyutlu insan: Gelişmiş endüstriyel toplumun ideolojisinde çalışmalar* (A. Cemal, Çev.). İdea Yayınları.
- Martin, C. L. ve Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67–70.
- Mead, G. H. (1934). *Benlik, zihin ve toplum* (S. Kuş, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Menon, N. (2021). *Toplumsal cinsiyetin siyaseti* (A. Özcan, Çev.). Kolektif Kitap.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. John Wiley ve Sons.
- Modood, T. (2007). *Çokkültürlülük* (A. İ. Yılmaz, Çev.). Phoenix Yayınları.
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, 30, 61–88.
- Munro, E. (2013). Feminism: A fourth wave? *Political Insight*, 4(2), 22–25.
- Narayan, U. (1997). *Ezilenin bilgisi: Feminist düşünce ve kültürel söylem* (S. Yalçın, Çev.). Metis Yayınları.
- Oakley, A. (1972). *Toplumsal cinsiyet: Kadın, erkek ve toplum* (G. Yıldız, Çev.). İletişim Yayınları.
- OECD. (2012). *Eğitimde, istihdamda ve girişimcilikte toplumsal cinsiyet eşitliği*. OECD Yayınları.
- Offen, K. (1988). Defining feminism: A comparative historical approach. *Signs: Journal of*

- Women in Culture and Society*, 14(1), 119–157.
- Offen, K. (2000). *European feminisms, 1700–1950: A political history*. Stanford University Press.
- Okin, S. M. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* Princeton University Press.
- Özdemir, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları ile kültürel çeşitlilik deneyimleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 14–36.
- Özgen, N., ve Köşker, H. (2019). Çokkültürlülük tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 45–68.
- Özkırmı, U. (2006). *Milliyetçilik kuramları: Eleştirel bir bakış*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, H. (2019). Erkeklik, hegemonya ve iktidar: Toplumsal cinsiyet kuramlarına eleştirel bir bakış. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 35–52.
- Öztürk, H., ve Aydın, B. (2019). Toplumsal cinsiyet algısında yaş faktörü: Üniversite örneği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 55–74.
- Öztürk, M. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin sınırları: Kavramsal ve eleştirel bir çerçeve. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 18–35.
- Pallant, J. (2022). *SPSS kullanma kılavuzu: IBM SPSS ile veri analizine adım adım giriş* (N. Ertok Atan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Parekh, B. (2000). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (A. Yılmaz, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlü toplumda siyasal kuram* (A. Buğra, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Parsons, T. ve Bales, R. F. (1955). *Aile: Sosyal yapıdaki yeri* (A. Uysal, Çev.). Vadi Yayınları.
- Phillips, A. (2007). *Çokkültürlülük mü eşitlik mi?* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Pomeroy, S. B. (1995). *Tanrıçalar, fahişeler, eşler ve köleler: Antik çağda kadınlar* (S. Duru, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Portes, A. ve Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Ridgeway, C. L. ve Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18(4), 510–531.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice Hall.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. ve Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. İçinde N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6. bs., C. 3, ss. 858–932). Wiley.
- Rudman, L. A. ve Glick, P. (2008). *Toplumsal cinsiyetin psikolojisi: Kadınlar ve erkekler hakkındaki klişeler ve gerçekler* (B. Gönültaş, Çev.). İmge Kitabevi.
- Saraçoğlu, C. (2009). *Kent, kimlik ve aidiyet: Diyarbakır’da hemşehrilik ve ötekilik*. İletişim

Yayınları.

- Sayer, A. (2011). *Toplumsal cinsiyetin toplumsal inşası: Feminist düşünceye bir giriş* (T. Sancar, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Schlesinger, A. M. (1992). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society*. W. W. Norton & Company.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme kuramları: Eğitimsel bir bakış açısı* (M. Şahin, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. İçinde A. Wigfield ve J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (ss. 15–31). Academic Press.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.
- Scott, J. W. (1988). *Cinsiyet: Bir faydalı kategori olarak tarihsel analiz* (A. Elveren, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Scott, J. W. (2022). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir kategori üzerine düşünceler* (F. Kaya, Çev.). Dipnot Yayınları.
- Shachar, A. (2015). *Çokkültürlü yetki alanları: Kültürel farklılıklar ve kadın hakları* (T. Birkan, Çev.). İletişim Yayınları.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago Press.
- Spence, J. T. ve Helmreich, R. L. (1973). The Attitudes Toward Women Scale (AWS): A measure of attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 3, 66–67.
- Sue, D. W., Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S. ve Hunter, B. A. (1995). Sexism and perceptions of sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199–214.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. İçinde W. G. Austin ve S. Worchel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations* (ss. 33–47). Brooks/Cole.
- Tajfel, H., ve Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. İçinde S. Worchel ve W. G. Austin (Ed.), *Psychology of intergroup relations* (ss. 7–24). Nelson-

Hall.

- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. İçinde A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (ss. 25–74). Princeton University Press.
- Taylor, C. (1996). *Kimlik, tanınma ve çoğulculuk*. İçinde E. Köker (Ed.), *Modern Türkiye’de siyasal düşünce: Kimlikler* (ss. 12–34). İletişim Yayınları.
- The Jamovi Project. (2021). Jamovi (Version 2.6.26) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Tok, E. (2003). Türkiye’de çok kültürcülük tartışmaları: Teori ve uygulama bağlamında bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 265–281.
- Toker, H. (2021). Çocukların toplumsal cinsiyet kimliklerinin biçimlenmesinde aile ve medya. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 367–374.
- Treanor, P. (2009). The end of multiculturalism. <http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/multiculturalism.html>
- Tunçay, M. (2003). Çoğulculuk: Kavramsal çerçeve ve uygulamalar. *Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(1), 1–9.
- Türkkan, B. (2011). Kimlik, öteki ve farklılık: Postmodern kimlik tartışmalarına toplu bir bakış. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 5–18.
- Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36(5–6), 305–325.
- UN Women. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliği izleme ve güçlendirme programları raporu*. UN Women Türkiye Ofisi.
- UNESCO. (2017). *Küresel Vatandaşlık Eğitimi: 21. Yüzyılın Zorluklarına Öğrencileri Hazırlamak*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Psychology Press.
- Vertovec, S. ve Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. Routledge.
- Walby, S. (1990). *Toplumsal cinsiyetin sosyolojisi* (C. Atayurt, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- West, C. ve Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Williams, C. L. (2000). Cam tavan ve ötesi: İşyerinde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri. İçinde D. S. Grusky (Ed.), *Toplumsal tabakalaşma: Sınıf, ırk ve cinsiyet* (ss. 253–260) (B. Toksöz, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Yıldız, A., ve Uzgören, E. (2015). Türkiye’de çokkültürlülük söylemleri: Kimlik, vatandaşlık

- ve göç. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 12(47), 29–50.
- Yıldız, Z., ve Aksoy, M. (2021). Annelik ve çokkültürlü tutum ilişkisi. *Aile ve Kadın Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 119–138.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (2022). *Adalet ve farklılık siyaseti* (A. Öztürk, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Yurdugil, A. (2007). Ulusal kimlik ve modernite. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 4(14), 59–83.
- Yuval-Davis, N. (2010). *Kimlik, kimlik politikaları ve kesişimsellik* (K. Yücebaş, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Yücel, S., ve Demir, E. (2021). Üniversite öğrencilerinde yaş değişkeninin tehdit algısına etkisi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 9(3), 145–165.
- Yürüşen, E. (1998). Kültürel çoğulculuk: Kavramsal çerçeve ve temel tartışmalar. *Kültür ve Kimlik Dergisi*, 3, 105–120.
- Zeybekoğlu, Z. (2010). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel kodlar. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 9, 55–70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.



EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

☐ Erkek ☐ Kadın

2. Yaşınız:

3. Doğum yeriniz:

4. Şu ana kadar yaşadığınız yerleşim biriminiz nedir?

☐ İl ☐ İlçe ☐ Kasaba ☐ Köy

5. Etnik kökeniniz:

☐ Arap ☐ Azeri ☐ Boşnak ☐ Çerkez ☐ Gürcü ☐ Kürt ☐ Laz ☐ Türk ☐ Yörük ☐ Zaza

☐ Diğer ☐ Diğer ise belirtiniz:

6. Hangi fakülte/meslek yüksekokulu/enstitüde eğitim almaktasınız?

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Bilimleri ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Gümüşhacıköy Hasan Duman Meslek Yüksekokulu ☐ İlahiyat Fakültesi ☐ Merzifon İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ☐ Merzifon Meslek Yüksekokulu ☐ Mimarlık Fakültesi ☐ Mühendislik Fakültesi ☐ Sabuncuoğlu Şerefeddin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ☐ Sağlık Bilimleri Enstitüsü ☐ Sağlık Bilimleri Fakültesi ☐ Sosyal Bilimler Enstitüsü ☐ Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ☐ Suluova Meslek Yüksekokulu ☐ Tasarım Meslek Yüksekokulu ☐ Taşova Yüksel Akın Meslek Yüksekokulu ☐ Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ☐ Teknoloji Fakültesi ☐ Tıp Fakültesi ☐ Yabancı Diller Yüksekokulu

7. Üniversite eğitiminizin kaçınıcı yılındasınız?

☐ Hazırlık ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 4+

8. Mezun olduğunuz lise türü:

☐ Fen Bilimleri Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi

☐ Mesleki ve Teknik Lise ☐ Diğer ☐ Diğer ise belirtiniz:

9. Çalışma durumunuz nedir?

☐ Çalışmıyorum ☐ Geçici işlerde, düzensiz şekilde çalışıyorum ☐ Yarı zamanlı çalışıyorum

☐ Tam zamanlı çalışıyorum

10. Annenizin eğitim durumu nedir?

☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

11. Annenizin çalışma durumu nedir?

☐ Çalışmıyor ☐ Emekli ☐ Esnaf ☐ İşçi ☐ Memur ☐ Diğer ☐ Diğer ise belirtiniz:

12. Babanızın eğitim durumu nedir?

☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

13. Babanızın çalışma durumu nedir?

☐ Çalışmıyor ☐ Emekli ☐ Esnaf ☐ İşçi ☐ Memur ☐ Diğer ☐ Diğer ise belirtiniz:

14. Siz dahil kaç kardeşsiniz?

Ek 2. Çokkültürlülük Tutumları Ölçeği

Madde Numarası	Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz. Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İdeal bir toplum için tek bir din (inanç) egemen olmalıdır.					
2	İnsanlara mezheplerine göre davranırım. (Sünni, Alevi, vb.).					
3	Farklı kültürlere ait değerleri (gelenekler, giyim-kuşam, dini törenler gibi) tuhaf bulurum.					
4	Farklı siyasi görüşlere sahip insanları tehlikeli bulurum.					
5	Kadınlar erkeğin izni olmadan çalışmamalıdır.					
6	Ailede çalışmak zorunda olan kişi erkektir (evin geçiminden sorumlu).					
7	Benimle aynı mezhepten olmayan birisi ile arkadaş olabilirim.					
8	Etnik gruplara yönelik ayrımcılıktan rahatsız olurum.					
9	Farklı etnik kimliğe sahip bireylerle arkadaş olmak isterim.					
10	Farklı etnik grupların varlığı Türkiye için zenginliktir.					
11	Farklı etnik gruplar hakkında araştırma yapmayı severim.					
12	İnsanlar cinsel yönelimlerini (eşcinsellik gibi) özgürce ifade edebilmelidir.					
13	Cinsel yönelimi (eşcinsellik gibi) farklı olan insanları normal karşılıyorum.					
14	Cinsel yönelimi farklı olan biriyle arkadaş olabilirim.					
15	Çevremde farklı etnik dillerin konuşulması beni huzursuz eder.					
16	İdeal bir devlet için sadece bir dil konuşulmalıdır.					
17	Türkiye’de insanların kendi anadiliyle konuşmak istemesine anlam veremiyorum.					
18	Ülkedeki etnik gruplar devletin birliği için bir tehdittir					
19	Ailede öncelikle okuması gereken erkek çocuktur.					

20	Bedensel engelli insanlar çalışma hayatında verimli olamazlar.					
21	Zihinsel engelli insanların eğitim almaları yetersizdir.					

Ek 3. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği

Madde Numarası	Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz. Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Evlilik, kadının çalışmasına engel olmaz.					
2	Kadın sadece ailesinin ekonomik sıkıntısı varsa çalışmalıdır					
3	Çalışan kadın da çocuklarına yeterince zaman ayırabilir					
4	Kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır.					
5	Kadın siyasetçiler de başarılı olabilir					
6	Kadınlar evlendikten sonra çalışmamalıdır.					
7	Çalışma hayatı kadının ev işlerini aksatmasına neden olmaz					
8	Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.					
9	Kadınlar erkekler tarafından her zaman korunmalıdır					
10	Kocasız kadın kazandığı geliri eşine vermelidir					
11	Kadınlar yönetici olabilir.					
12	Çalışan bir kadın kazandığı geliri eşine vermelidir					
13	Çalışan bir kadın çocuklarına daha iyi anne olur.					
14	Erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır.					
15	Kocasız kadın sahipsiz eve benzer.					
16	Bir ailenin gelirini erkekler sağlamalıdır					
17	Kadınlar kendi başına ticarethane gibi yerler (kafe, market, emlak ofisi gibi) açmamalıdır.					
18	Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir.					

19	Bir kadın kocasından fazla para kazanmamalıdır.					
20	Erkek her zaman evin reisi olmalıdır.					
21	Toplumun liderliği genellikle erkeklerin elinde olmalıdır.					
22	Kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir.					
23	Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmesi için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir.					
24	Kadın kocasından yaş olarak daha küçük olmalıdır.					
25	Ailedeki önemli kararları erkek vermelidir.					



Ek 4. Etik Kurul İzin Formu

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	11.10.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	11.10.2023
Karar tarihi	11.10.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama.
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Unvanı-Adı Soyadı	Birimi	Görevi
Doç. Dr. Seda Sabah	Eğitim Fakültesi	Başkan
Doç.Dr. Melike BAŞ	Yabancı Diller Yüksekokulu	Üye
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Eğitim Fakültesi	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANAĞAOĞLU	Eğitim Fakültesi	Üye
Doç. Dr. Aşlı ALTANLAR	Mimarlık Fakültesi	Üye
Doç.Dr. Önder ERYILMAZ	Eğitim Fakültesi	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ	Eğitim Fakültesi	Üye
Doç. Dr. Adem GÜNEŞ	İlahiyat Fakültesi	Yedek Üye
Dr. Öğr. Üyesi Aysegül KUŞDEMİR	Fen Edebiyat Fakültesi	Yedek Üye
Dr. Öğr. Üyesi İlknur YAZICILAR ÖZÇELİK	Eğitim Fakültesi	Yedek Üye
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZÇELİK	Fen Edebiyat Fakültesi	Yedek Üye
Dr. Öğr. Üyesi Nida EMÜL	Eğitim Fakültesi	Yedek Üye
Arş. Gör. Hilal Özden ÇON	Eğitim Fakültesi	Sekretarya



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Arş. Gör. Oğuz SEYHAN	Eğitim Fakültesi	Sekretarya
Arş. Gör. Seyyid Burhaneddin FIRAT	Eğitim Fakültesi	Sekretarya
Arş. Gör. Büşra Nur YÜKSEL	İlahiyat Fakültesi	Sekretarya

Ek 5. Çokkültürlülük Tutumları Ölçeği Kullanım İzni**Ek 6. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Kullanım İzni**

ÖZ GEÇMİŞ

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans	Amasya Üniversitesi
2022-2025	Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın ve Aile Araştırmaları Ana Bilim Dalı (Doç. Dr. Nazan KAHRAMAN)
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi
2017-2021	Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Pedagojik Formasyon	Amasya Üniversitesi
2024-2025	Felsefe Grubu Öğretmenliği
Sertifikalar	Ankara Çankaya Özel Tecrübe Uzaktan Öğretim Kursu
13.02.2024-10.05.2024	Aile Danışmanlığı

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ...

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

- Özer, M.D. ve Kahraman, N. (2023). Üniversitelerin Kadın ve Aile Ana Bilim Dallarında Üretilen Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz. Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci Sempozyumu. Sosyal Bilimler Araştırmaları-1, 27-28 Mayıs, Amasya.

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ...

E. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...

