



Article Info/Makale Bilgisi

✓Received/Geliş: 02.09.2024 ✓Accepted/Kabul: 11.04.2025

DOI: 10.30794/pausbed.1542478

Research Article/Araştırma Makalesi

Şanlı, B., Karakuş, F. (2025). "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 69, ss. 85-99.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

Burcu ŞANLI*, Fazilet KARAKUŞ**

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği" geliştirilmesi ve uygulanması hedeflenmiştir. Uzman Değerlendirme Formu' kullanılarak, Eğitim Fakültesi ve Kadın Araştırmaları Ana Bilim Dalı'nda görev yapan yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması kapsamında, deneme formu, Türkiye'de bulunan çeşitli üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 320 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapıda olmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden ve güvenirlik analizinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe 18 maddelik nihai hali verilmesinin ardından, 2021-2022 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi' seçmeli dersini almış olan 32 öğretmen adayına, 15 hafta arayla ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi, Farkındalık, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik.*

GENDER EQUALITY AWARENESS SCALE: A SCALE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION STUDY

Abstract

In this study, it is aimed to develop and implement the "Gender Equality Awareness Scale" in order to determine the level of awareness of teacher candidates for gender equality education. Using the 'Expert Evaluation Form', expert opinions were obtained from seven faculty members working in the Faculty of Education and the Department of Women's Studies. Within the scope of the pilot study of the scale, the trial form was applied to 320 students studying at the Faculties of Education of various universities located in Türkiye. It was determined that it would be appropriate for the scale to be in a single-factor structure. When the results obtained from the exploratory factor analysis and the reliability analysis were evaluated together, it was determined that the data obtained from the Gender Equality Awareness Scale were valid and reliable. After the scale was finalized with 18 items, it was administered to 32 pre-service teachers who had taken the elective course 'Gender Equality Education' at Mersin University Faculty of Education in the Fall Semester of the 2021-2022 Academic Year, at 15-week intervals. It was concluded that gender equality education had a positive effect on pre-service teachers' awareness of gender equality education.

Keywords: *Gender Equality Education, Awareness, Scale Development, Validity, Reliability.*

*Dr., Mersin Üniversitesi, Kadın Sorunlarını Uygulama ve Araştırma Merkezi, MERSİN.
e-posta: sanli.burcu@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2573-7733>)

** Doç. Dr, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, MERSİN.
e-posta: kkfazilet@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6455-9845>)

1.GİRİŞ

Cinsiyet kavramı ile bedenin biyolojik ve fiziksel özelliklerine göndermede bulunmaktadır. Kadın ve erkekleri ayıran anatomik farklılıklar kastedilmektedir. ‘Toplumsal cinsiyet’ kavramı ile cinsiyetlerin erkeklik ve kadınlık hakkındaki toplum tarafından oluşturulmuş özellikler tanımlanmaktadır. Her bir cinsiyet üyesi için içinde yaşanılan toplum tarafından uygun görülen davranışlar, ödevler ve beklentileri ifade edilmektedir (Giddens, 2000: 616, 621). Toplumsal cinsiyet kavramı, alanyazına ilk olarak 1972’de İngiliz sosyolog Ann Oakley tarafından sunulmuştur. ‘Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum’ (1972) başlıklı kitabında kadınların ezilmişliğinde cinsiyetin belirleyici olmadığını iddia ederek kavramı dolaşıma sokmuştur. Toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadınlar ve erkekler için kültür, gelenekler, eğitim, din ve diğer kurumlar tarafından uygun görülen toplumsal roller ve sorumluluklar, davranışlar, konumlar, beklentiler, güç ve ayrıcalıklar, hak ve fırsatlar olarak tanımlanmıştır. Bunların toplum tarafından kadınlara ve erkeklere yüklenmesine toplumsal inşa denilmiştir (Ecevit, 2021: 9). Toplumsal cinsiyet, kültürle, tarihe ve coğrafyaya göre farklılık göstermektedir. Bu kavram yalnızca cinsiyet farklılığını değil, aynı zamanda cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de açıklamaktadır (Berktaş, 2009:16).

Avrupa Komisyonu (1998) tarafından, toplumsal cinsiyet eşitliği, tüm insanların katı cinsiyet rollerinin belirlediği sınırlamalar olmaksızın seçimler yapmakta özgür olmalarına ek olarak kadınların ve erkeklerin farklı davranışları, istekleri, ihtiyaçları ve tercihlerinin eşit olarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, tüm bireylerin, insan haklarını kullanmak, bulundukları toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişimine katkıda bulunmak ve kaynaklardan faydalanmak için eşit koşullara ve fırsatlara sahip olduğunu anlatan bir kavramdır. Kaynakların tüm bireylere eşit erişimi ve dağılımı anlamına gelmektedir. Bir toplumda, cinsiyetlerin aralarındaki farklılıkları da dikkate alarak, davranışlarına, isteklerine ve ihtiyaçlarına eşit derecede değer verilmesidir. Toplumsal cinsiyet rolleri hakkındaki kalıpyargılar, önyargılar ve sınırlamalar olmaksızın, tüm insanların kişisel yeteneklerini geliştirmekte ve seçimler yapmakta özgür olmaları anlamına gelmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği farklı olma hakkını da içermektedir. Bu da farklı kadın ve erkek gruplarının çeşitliliğinin farkına varılması, aralarındaki sınıf, siyasi görüş, din, dil, etnik köken, ırk ve cinsel yönelim farklılıklarının dikkate alınması anlamına gelmektedir (Ecevit, 2021: 24,25).

Eğitim, toplumsal yapının şekillenmesinde en önemli etkenlerden biridir. Göğüş Tan’a (2011) göre, eğitim, bireylere kültürü ve bilgiyi aktarmak, işgücüne katılabilmek için gerekli önkoşulları kazandırmak ve benzeri işlevleri nedeniyle toplumsal cinsiyet içerikli iletiler taşımaktadır. Bu nedenle eğitim kurumları her düzeyde öğrenciye, cinsiyetler hakkında toplumda mevcut bulunan kalıpyargıları ve sınırlamaları aşmaktadır. Eğitimde uygulanan politikalar, öğretmen tutumları, eğitim programları, örtük program, okul kültürü, sınıf düzenlemeleri gibi değişkenler toplumsal cinsiyet ayrımcılığını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirmektedir (Acar-Erdol, 2019:109). Öğretmenler, okul öncesi öğretim döneminden başlamak üzere, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Bireylerin toplumu, yakın çevresini, ailesini ve hatta kendisine ilişkin algı ve düşünceleri konusunda en belirleyici unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele etmekten ziyade, eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden ürettikleri veya derinleştirdikleri ortaya konmuştur (Acar-Erdol, 2019; Allana, Asad ve Sherali, 2010; Arar, 2014; Cushman, 2012; Duffy, Warren ve Walsh, 2001; Esen, 2013; Hamilton, ve Roberts, 2015; Torun, 2002; Yögev, 2006).

Öğretmen olarak meslek hayatlarına başlayacak olan öğretmen adaylarının, eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yaşanmaması ve öğrencilere bu konuda duyarlılık kazandırmaları için, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları tarafından toplumsal cinsiyete yönelik kalıpyargıların, hizmet öncesi dönemde sorgulanması, güncel olaylara eleştirel bakılması, cinsiyetçi dil ve öğelerden sıyrılarak eşitlikçi dil ve görsellerin kullanımının pekiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekteki öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarıyla, toplumsal yapıyı şekillendirecek olan öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık düzeyini artırması ve toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi alması büyük önem arz etmektedir. ‘Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ terimi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla, cinsiyet temelli ayrımcılık ve eşitsizliklere yönelik mücadele için farkındalık ve duyarlılık sağlamak hedefiyle yapılan her türlü eğitim etkinliği olarak tanımlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlere ya da hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına uygulanan toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin, eğitimcilerin cinsiyete yönelik tutum ve algılarına olumlu anlamda etki ettiği belirlenmiştir (Acar-Erdol ve Gözütok,

2018; Allana, Asad ve Sherali, 2010; Erden, 2009; Esen, 2013; Özyiğit, Alkan ve Yılmaz, 2017; Şener Özel, 2019). Buna ek olarak söz konusu eğitimin, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyine ne derece etkisi olduğunun da ölçülerek ortaya konması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; yurt dışında toplumsal cinsiyet konusunda birçok ölçek geliştirildiği belirlenmiştir. Pulerwitz ve Barker (2008) tarafından geliştirilen ‘Cinsiyet Eşitliği Ölçeği’ (CEÖ), Çeber vd., (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Türkiye’de ergenlere yönelik cinsiyet eşitliğine ilişkin çalışmalar yürütülmesine karşın, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunmaması, ergenlerin cinsiyet eşitliği algısı ve üreme sağlığı durumunu belirleyecek bir ölçeğe gereksinim duyulması düşüncesiyle ölçeğin uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bem (1974) tarafından geliştirilen ‘Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BCRE)’, Kavuncu (1987) tarafından uyarlanmıştır. Envanter, bireylerin kadınsı ve erkeksi kişilik özelliklerini, Kadınsılık (K) ve Erkeklik (E) Ölçekleri yoluyla ölçmektedir. Dökmen (1991) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş olup cinsiyet rollerinin belirlenmesi amaçlanan araştırmalarda güvenle kullanılabileceği saptanmıştır. Glick ve Fiske (1996) tarafından geliştirilen ve Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği’nin (ÇCDCÖ) amacı çelişik duygulu cinsiyetçiliği, düşmanca cinsiyetçiliği, korumacı cinsiyetçiliği ve kadınlara ilişkin tutumları incelemektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması üniversite öğrencileri ile yapılmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Epstein (2008) tarafından geliştirilen ve Arıcı (2011) tarafından uyarlanan ‘Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği’ (TCOÖ), öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde; yurt dışındaki çalışmalara benzer şekilde Türkiye’de de toplumsal cinsiyet konusunda geliştirilen birçok ölçek çalışması tespit edilmiştir. Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen ‘Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği’ (TCRTÖ), üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin evlilikte cinsiyet rollerini belirleme konusuna odaklanılmıştır. Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen ‘Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği’ (TCAÖ), yetişkin bireylerin toplumsal cinsiyet algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Esen, Öztürk ve Siyez (2018), Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen ‘Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği’nin (TCAÖ) ergenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Gözütok, Toraman ve Acar-Erdol (2017) tarafından geliştirilen ‘Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği’ (TCEÖ), lise öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın/erkeğin toplumdaki konumu konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Son olarak, Gülmez, İra, Yılmaz ve Özenç İra (2017) tarafından geliştirilen ‘Kadın Algısı Ölçeği’ (KAÖ), üniversite öğrencilerinin kadın algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır.

Alanyazın araştırması sonucunda, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine ilişkin öğretmen adayları için geliştirilmiş olan bir farkındalık ölçeğine rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, eğitimcilerin toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumundaki değişimi, eşitlikçi görüş açısı kazanmaları sonucunda topluma etki edecek olan katkısının ölçme gerekliliği, bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği” (TCEÖ) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğinin ortaya konulması ve uygulanması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışmasıdır. Buna ek olarak araştırma, deneysel araştırma yöntemlerinden ön test ve son test ve tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının farkındalık düzeyini belirleyecek bir ölçek geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi ve uygulanması esas alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Ölçeğin pilot uygulaması kapsamında, deneme formu, Türkiye’de bulunan dört devlet üniversitesinin (Mersin Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi) Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören, yaşları 18-35 arasında değişen 320 öğrenciye 15 Nisan-2 Eylül 2021 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Ölçeğe nihai hali verilmesinin ardından, 2021-2022 Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde ‘Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi’ seçmeli dersini almış olan 23 kadın ve 9 erkek

olmak üzere toplam 32 öğretmen adayına uygulanmıştır. 20 katılımcı ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı iken, 11 katılımcı üçüncü sınıfta ve bir katılımcı da son sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3.Araştırmanın İşlem Yolu

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi dersi, 15 haftalık süreçte, 30 ders saatinde tamamlanmıştır. Öğretim programı, 'Toplumsal Cinsiyet ve Temel Kavramlar', 'Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Cinsiyete Dayalı Şiddet ve Ayrımcılık', 'Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' ve 'Öğrenme Öğretme Sürecinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi' şeklinde ana temalara ve alt konulara ayrılarak uygulanmıştır. Süreç boyunca 29 etkinlik ve 9 değerlendirme çalışması yapılmıştır. Gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri kapsamında soru cevap, sınıf tartışması, grup tartışması, münazara, drama, ve örnek olay yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Ölçme-değerlendirme yöntemi için, öğrenci ürün dosyası ve en beğenilen öğrenci ürün sunumu kullanılmıştır.

2.4.Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazın taraması sonucunda 87 madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri için, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliliği için, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kadın Araştırmaları Ana Bilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerinden oluşan yedi uzmandan görüş alınmıştır. Öğretim üyelerinin uzmanlık alanları; Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji, Doğum Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği şeklindedir. 'Uzman Değerlendirme Formu'nda üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her bir madde için 'uygun', 'kısmen uygun' ve 'uygun değil' seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmiştir. Her bir madde için 'açıklama' bölümü yer almış, maddede yapılması istenen değişikliklere yönelik görüşlerini belirtmeleri beklenmiştir.

Kapsam geçerlik indeksi herhangi bir maddeye ilişkin 'gerekli' görüşünü belirten uzman sayısının (ng), toplam uzman sayısına (N) bölünmesiyle elde edilir. Ölçeğe alınacak maddelerin kabul edilebilir kapsam geçerlilik indeksi değerleri uzman sayısına göre değişmekle birlikte bu değer $.78$ 'in altında olmaması önerilmektedir (Polit ve Beck, 2006). Lawshe (1975)'a göre uzman sayısına göre ölçeğe alınacak maddelerin sahip olması gereken minimum kapsam geçerlilik indeksi 0.98 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri sonucunda, uzmanların uygun görmediği maddeler çıkarılarak ölçeğin 36 maddeden oluşan deneme formu elde edilmiştir. TCEFÖ, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi konusunda farkındalık düzeyini ölçebileceği düşünülen faktörlere yönelik 18 maddeden oluşmaktadır.

2.5.Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla uygulanacak açımlayıcı faktör analizinden önce, toplanan verilerin analizin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve eksik veri olduğu saptanan dört kişi veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla uygulanacak olan açımlayıcı faktör analizinin ilk varsayımı, veri setinde uç değerlerin bulunmaması gerektiğidir. Bu amaç doğrultusunda, tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için veri setindeki ham puanlar standart z puanına dönüştürülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, z puanı $[-3.29, +3.29]$ aralığının dışında kalan değerlerin uç değer olarak kabul edildiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001: 73). Z puanı $[-3.29, +3.29]$ aralığının dışında kalan veri olmadığı için veri setinin tek değişkenli uç değer içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son durumda veri setinde bulunan 316 kişi için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve Mahalanobis uzaklık değeri kritik ki-kare değerinin ($\chi^2=50.99$, $sd=36$) üzerinde olan 29 gözlem veri setinden çıkarılarak veri setinin 287 kişilik son hali elde edilmiştir.

TCEFÖ maddelerine ait betimsel istatistikler maddelere ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten elde ettiklerin son test ve ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için uygulanacak istatistiksel tekniğin seçilmesinden önce öntest ve sontest fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucu Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1: Sontest ve Öntest Fark Puanları Normallik Analizi

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P
TCEFÖ Sontest ve Öntest Fark Puanları	.876	32	.002

Tablo 1.'de belirtildiği gibi, Shapiro-Wilk normallik testinin uygulanması sonucunda, TCEFÖ sontest ve öntest fark puanları normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Bu nedenle, katılımcıların ölçekten elde ettiklerin son test ve ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t testinin parametrik olmayan versiyonu olan Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, TCEFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon testine ait veriler araştırmanın bulgular bölümünde yer almaktadır.

3.BULGULAR

3.1.Geçerliğe İlişkin Bulgular

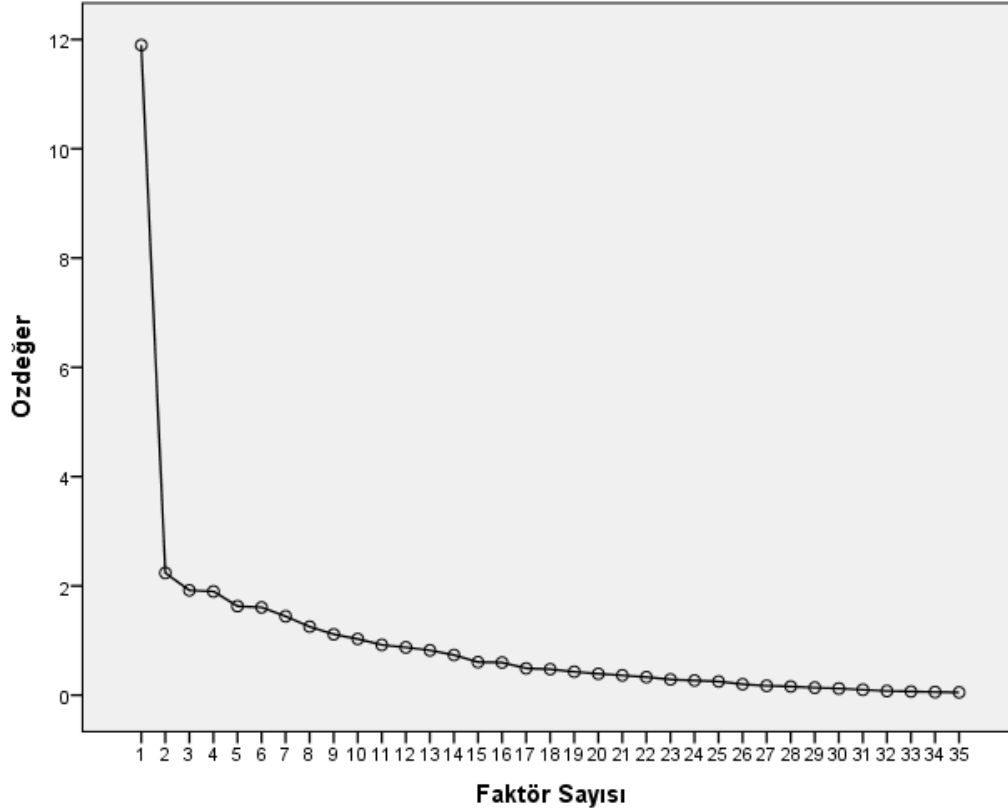
Faktör analizi için 287 kişilik örneklemin yeterli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0.80 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “iyi derecede yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin ikinci varsayımı verilerin normal dağılım varsayımını karşılamasıdır. Alanyazın incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin $[-2, +2]$ aralığında olması halinde tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığının kabul edildiği görülmektedir (George ve Mallery, 2010: 409). Ölçekte yer alan tüm maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerler $[-2, +2]$ aralığında olduğu için tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür (Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için Mahalanobis değerleri hesaplanarak kritik ki-kare değeri ($\chi^2=50.99$, $sd=36$) ile karşılaştırılmış ve bu değeri aşan herhangi bir Mahalanobis değeri bulunmaması çok değişkenli normal dağılım varsayımının sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmış olması, doğrusallık varsayımının da sağlandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Kline’a (2011) göre, çoklu bağlantı problemi olmadığının söylenebilmesi için varyans artış faktörleri (VIF) değerlerinin 10’dan küçük, tolerans değerlerinin 0.10’dan büyük olması gerekmektedir. Analiz sonuçlarına göre, VIF değerlerinin 1.604-10.408 aralığında ve tolerans değerlerinin de 0.096-0.623 aralığında olduğu saptanmıştır. VIF değer 10.408 ve tolerans değer, 0.096 olan 35’inci madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda açıklayıcı faktör analizinin gerektirdiği varsayımların sağlandığı anlaşılmış ve 287 kişilik veri setiyle açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ilk açıklayıcı faktör analizine ait bulgular Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2: TCEFÖ İlk Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	11.896	33.989	33.989
2	2.237	6.391	40.381
3	1.919	5.484	45.864
4	1.898	5.423	51.288
5	1.629	4.655	55.943
6	1.607	4.591	60.534
7	1.444	4.125	64.658
8	1.253	3.581	68.239
9	1.114	3.182	71.421
10	1.029	2.941	74.362

*Özdeğeri 1’in altında olan faktörler gösterilmemiştir.

Tablo 2.'de belirtildiği gibi, açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 faktör olduğu görülmektedir. 10 faktörlü bir yapı kullanışlı olmadığı ve alan yazınla uyuşmadığı gerekçesiyle, ölçülmesi istenen yapının kaç faktörden oluşabileceğinin belirlenebilmesi için yamaç-birikinti grafiğinin değerlendirilmesine karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1: TCEFÖ'ye Ait Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1. incelendiğinde, ilk faktörün açıklanan varyansa en önemli katkısı yaptığı ve ikinci faktörden itibaren açıklanan varyansa yapılan katkılar arasında önemli bir fark olmadığı grafiğin plato şeklinde bir yapı oluşturmasından anlaşılmaktadır. Bu yüzden, ölçeğin tek faktörlü yapıda olmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısına karar verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi tek faktörlü yapı için tekrarlanmış ve ölçek maddelerine ait faktör yükleri Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3: TCEFÖ Maddelerine Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1	Ortak Yükler (Communalities)
M1	.619	.384
M2	.710	.504
M3	.542	.294
M4	.171	.029
M5	.282	.079
M6	.865	.749
M7	.030	.001
M8	.540	.291
M9	.789	.622
M10	.717	.514
M11	.739	.546

M12	.470	.221
M13	.396	.157
M14	.818	.669
M15	.220	.048
M16	.352	.124
M17	.652	.426
M18	.528	.279
M19	.694	.482
M20	.737	.543
M21	.723	.523
M22	.574	.329
M23	.449	.202
M24	.480	.231
M25	.378	.143
M26	.538	.290
M27	.548	.301
M28	.435	.190
M29	.582	.339
M30	.689	.475
M31	.614	.377
M32	.239	.057
M33	.454	.206
M34	.797	.635
M35	.528	.279
M36	.799	.638

* 0.32'nin altındaki faktör yükleri gösterilmemiştir.

Faktör yük değeri maddenin faktörlerle olan ilişkisini açıklamak için kullanılan bir katsayıdır. Tabachnick ve Fidell (2001: 654)'e göre, maddelerin ait oldukları faktör altındaki yükleri en az 0.32 olması gerekmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada her bir maddenin ait olduğu faktör altındaki yük değerinin en az 0.32 olması gerektiği ölçütü kabul edilmiştir. Aynı zamanda maddelere ait ortak yükünde 0,30'un üzerinde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33 ve 35 numaralı maddeler faktör yük değeri en düşük maddeden başlanarak sırayla çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda, çıkarılması planlanan maddelerden 0.32 değerini aşan ve kalan maddelerden de 0,32 değerinin altına düşen olmamıştır. Sonuç olarak, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33 ve 35 numaralı maddeler çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmış ve açımlayıcı faktör analizine ait bulgular Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4: Tek faktörlü yapıya ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	9.283	51.574	51.574

Tablo 4.'te belirtildiği gibi, açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının ölçeğe ait varyansın %51,574'ünü açıkladığı görülmektedir. Açıklanan varyans oranının yüksekliği, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının gücünü göstermektedir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde ise bu oranın daha fazla olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada ise tek faktörlü yapının açıkladığı % 51.574'lük varyansın yeterli olduğu ifade edilebilir.

TCEFÖ'nün her bir madde açısından kişileri ayırt etme gücünü belirlemek için de madde geçerliği incelenmiştir. Bu amaçla ölçeğin toplam puanlarına göre belirlenen alt %27 ve üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi bağımsız örneklem t-testi ile yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5: Alt % 27 ve üst % 27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonuçları

Madde Numarası	Grup	N		Ss	sd	t	p
1	Alt Grup	78	3.23	.57	154	-18.20	.000
	Üst Grup	78	4.75	.46			
2	Alt Grup	78	3.64	1.16	154	-10.33	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
3	Alt Grup	78	3.60	1.12	154	-11.01	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
4	Alt Grup	78	3.15	.88	154	-18.17	.000
	Üst Grup	78	4.98	.11			
5	Alt Grup	78	4.11	.45	154	-17.16	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
6	Alt Grup	78	3.50	.76	154	-15.18	.000
	Üst Grup	78	4.91	.28			
7	Alt Grup	78	3.48	.81	154	-14.74	.000
	Üst Grup	78	4.92	.26			
8	Alt Grup	78	3.82	.78	154	-10.47	.000
	Üst Grup	78	4.84	.36			
9	Alt Grup	78	3.76	.66	154	-14.90	.000
	Üst Grup	78	4.94	.22			
10	Alt Grup	78	4.08	.43	154	-18.61	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
11	Alt Grup	78	3.74	.49	154	-22.41	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
12	Alt Grup	78	3.97	.62	154	-9.96	.000
	Üst Grup	78	4.80	.39			
13	Alt Grup	78	4.78	.52	154	-3.66	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
14	Alt Grup	78	3.64	1.36	154	-5.64	.000
	Üst Grup	78	4.65	.80			
15	Alt Grup	78	3.91	1.17	154	-7.92	.000
	Üst Grup	78	4.97	.15			
16	Alt Grup	78	3.79	.56	154	-11.86	.000
	Üst Grup	78	4.76	.45			
17	Alt Grup	78	4.15	.82	154	-9.08	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			
18	Alt Grup	78	4.11	.85	154	-9.16	.000
	Üst Grup	78	5.00	.00			

Tablo 5.'te belirtildiği gibi, ölçekteki her bir maddenin, kişileri belirli özellikler açısından ayırt etme gücünü değerlendirmek için alt ve üst %27'lik grup ortalamaları arasındaki farka dayalı madde analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, her bir maddeye ilişkin ölçek puanlarının, alt ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı bir farklılık

gösterdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, her bir maddenin ölçülen özellik açısından kişileri ayırt etme konusunda yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Formun Üstü

3.2. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

TCEFÖ'nün güvenirliliğinin kanıtlanması amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Cronbach Alfa katsayısının .94 olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, .90'ın üzerindeki Cronbach Alfa katsayısının yüksek düzeyde güvenirliliğe işaret ettiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2020).

TCEFÖ'nün güvenirliliğine ilişkin bir başka kanıt ise madde-toplam korelasyonları ile belirlenmiştir. TCEFÖ maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6: TCEFÖ maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

Madde Numarası	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde Numarası	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
1	.62	10	.74
2	.73	11	.70
3	.88	12	.56
4	.79	13	.55
5	.73	14	.62
6	.74	15	.73
7	.82	16	.60
8	.66	17	.81
9	.70	18	.81

Tablo 6. incelendiğinde, maddelere ait korelasyonların .55 ile .88 aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon değerlerine göre ölçeğe ait maddelerin ölçekten elde edilen toplam puan ile yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği ifade edilebilir.

TCEFÖ maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı birlikte değerlendirildiğinde elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3. Ölçek Çalışmasının Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular

TCEFÖ öntest ve sontest şeklinde uygulanmıştır. Katılımcıların, TCEFÖ'de bulunan maddelerden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: TCEFÖ'de bulunan maddelerden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Madde	Öntest		Sontest		Ortalamalar arası fark
	X	ss	x	ss	
1. Ders kitaplarındaki görsellere toplumsal cinsiyet eşitliği açısından eleştirel bakırım.	3.84	0.80	4.18	0.53	0.96
2. Öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini savunurum.	4.53	0.76	4.65	0.60	0.12
3. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır.	4.68	0.53	4.84	0.36	0.16
4. Üniversitede toplumsal cinsiyet eşitliği dersleri tüm bölümlerde zorunlu ders olarak okutulmalıdır.	4.46	0.76	4.71	0.58	0.25
5. Öğretim üyeleri kadın ve erkek öğrencilerine yönelik eşitlikçi bir dil kullanmalıdır.	4.81	0.39	4.90	0.29	0.09
6. Toplumsal cinsiyet rolleri kavramını tanımlayamam.	2.34	0.74	1.62	0.55	-0.72

7. Öğretim programında yer alan kazanımların toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğunu anlarım.	3.84	0.62	4.34	0.54	0.50
8. Ölçme değerlendirme araçlarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğuna dikkat ederim.	4.09	0.68	4.50	0.56	0.41
9. Öğretim programlarının bütüncül olarak toplumsal cinsiyet eşitliği yaklaşımına dayalı oluşturulmasına önem veririm.	4.46	0.67	4.68	0.47	0.22
10. Sınıf içi öğrenme süreçlerinin eşitlikçi olması gereklidir.	4.81	0.39	4.87	0.33	0.06
11. Okul koridorlarındaki eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğuna dikkat ederim.	4.31	0.69	4.62	0.49	0.31
12. Sınıf içinde kullanılan görsel materyaller cinsiyetçi içerikler taşırsa fark ederim.	4.53	0.62	4.78	0.49	0.25
13. Kadınların erkekler kadar eğitim almasını doğru bulmuyorum.	1.00	0.00	1.00	0.00	0
14. Kadın idarecilerin yönetiminde çalışmanın erkekler için zor olduğunu düşünüyorum.	1.53	0.98	1.15	0.36	-0.38
15. Eğitim kurumlarında üst düzey görevler erkekler için daha uygundur.	1.06	0.24	1.00	0.00	-0.06
16. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi sonrasında öğrenciler günlük olaylara toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden bakmaya başlarlar.	4.30	0.64	4.63	0.49	0.33
17. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin yaygınlaşmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendiririm.	4.68	0.47	4.87	0.33	0.19
18. Kadına yönelik şiddeti azaltmada toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin etkili olacağı düşünüyorum.	4.62	0.83	4.78	0.60	0.16

Katılımcıların, TCEFÖ'den elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Wilcoxon testine ait bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıralar	0	0	0	-4.55	0.00
	Pozitif Sıralar	27	14.00	378.00		
	Eşit	5				
	Toplam	32				

Tablo 8'e göre, katılımcıların TCEFÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-4.55$, $p<0,05$). Sontest sıra ortalaması ön test sıra ortalamasından anlamlı bir yüksektir. Buna göre, uygulama sonrasında öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların anlamlı bir şekilde arttığı ifade edilebilir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Uygulanması Sonucunda Öğrencilerde Oluşan Farkındalık Düzeyinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kadın	23	14.20	326.50	50.50	0.02
Erkek	9	22.39	201.50		

Tablo 9'a göre, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyinin cinsiyete anlamlı fark göstermektedir. Buna göre, uygulama sonrası erkek öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyinin kadın öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyi ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Spearman korelasyon testine ilişkin bulgular Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Uygulanması Sonucunda Öğrencilerde Oluşan Farkındalık Düzeyi ile Öğrencilerin Yaşları Arasındaki İlişki

		Yaş
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyi	r	.44
	p	.000

Tablo 10.'a göre, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan farkındalık düzeyi ile öğrencilerin yaşları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.44$, $p<.05$). Buna göre, öğrencilerin yaşları arttıkça Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi uygulanması sonrasında oluşan farkındalık düzeyinde artış gösterdiği ifade edilebilir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Alanyazında toplumsal cinsiyet konusunda geliştirilen ve uyarlanan ölçekler değerlendirildiğinde; çoğunlukla öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutum ve algılarının belirlendiği ölçekler geliştirildiği ve kullanıldığı saptanmıştır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2018; Altınova ve Duyan, 2013; Catalan, Piedra, Pérez ve Vega, 2011; Çeber vd., 2009; Sis Çelik, Pasinoğlu, Tan ve Koyuncu, 2013; Epstein, 2008; Esen, Öztürk ve Siyez, 2018; Frieze, Ferligoj, Kogovsek, Horvat ve Sarlija, 2003; Glick ve Fiske, 1996; Gönenç, Topuz, Yılmaz Sezer, Yılmaz ve Büyükkayacı Duman, 2018; Gözütok, Toraman ve Acar-Erdol, 2017; Gülmez, İra, Yılmaz ve Özenç İra, 2017; Khan, Arooj, Arif, Nazir ve Nosheen, 2018; Özcan, Karataş ve Seviğ, 2017; Özyiğit, Alkan ve Yılmaz, 2017; Pulerwitz ve Barker, 2008; Toraman ve Özen, 2019; Uzun, Erdem, Güç, Şafak Uzun ve Erdem, 2017). Bu nedenle bu araştırma kapsamında, ilk aşamada 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalık Ölçeği' geliştirilmiş, ikinci aşamada ise geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgular bölümünde, bulguların yorumlanması anlam bütünlüğünün sağlanması amacıyla ilgili tablolardan sonra yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede geliştirilen ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır ve tek faktörlü yapıdadır.

TCEFÖ'nün güvenilirliğinin kanıtlanması amacıyla, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Alanyazına göre, .90'ın üzerindeki Cronbach alfa katsayısının yüksek düzeyde güvenirliğe işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Elde edilen bu sonuca göre, ölçekten elde edilen verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular kapsamında, açıklayıcı faktör analizinden ve güvenirlik analizinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, TCEFÖ'den elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırma kapsamında uygulanmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, TCEFÖ, 2021-2022 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi' seçmeli dersini almış olan 23 kadın ve 9 erkek olmak üzere toplam 32 öğretmen adayına, 15 hafta arayla ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Böylece toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersinin öğretmen adaylarının farkındalık düzeyindeki değişime ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, katılımcıların TCEFÖ'den aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur. 15 hafta boyunca, uygulanan toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeyine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek maddeleri incelendiğinde, özellikle 'ders kitaplarındaki görsellere toplumsal cinsiyet eşitliği açısından eleştirel bakırım', 'sınıf içinde kullanılan görsel materyaller cinsiyetçi içerikler taşırsa fark ederim' ve 'öğretim programında yer alan kazanımların toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğunu anlarım' ifadelerinde ortalamalar arasındaki anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bu

sonuçlarına paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Özdemir ve Balcı Karaboğa (2019) ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini incelediği araştırmasında, mesleki temsillerde erkeklere 71 defa yer verilirken, kadınlara 19 defa yer verildiği ve erkeklere daha fazla meslek alanında yer verildiği belirlemiştir. Demircioğlu (2014) araştırmasında, öğretmenlerin, eğitim materyallerinde cinsiyetlerin eşit temsili konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tezer Asan (2010) öğretmenlerin, toplumsal yapıda, okul ortamında, sınıf içi değer ve uygulamalarında ve ders kitaplarında cinsiyetçilik algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Ders materyallerinde kadınların ev içinde, erkeklerin iş yerinde ya da işten yeni dönmüş şekilde dışarı kıyafetleriyle betimlenmesi önemlidir. Çünkü kadının ev içi yaşamla diğer bir tanımla özel alanla kısıtlı kalması erkeğin ev dışındaki hayatına yani kamusal yaşamda var olma betimlemesi cinsiyetçi öğeler taşıdığı ve öğrencilere sunulduğu için sakıncalı olduğu savunulabilir. Özellikle küçük yaşta çocuklar tarafından okunan cinsiyetçi öğeler bulunduran masal ve hikayelerin varlığının çocuk gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı ileri sürülebilir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin çoğu zaman farkında olmayarak sınıf içi uygulamalarında ve ders materyalleri aracılığıyla toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden oldukları savunulabilir. Bu kapsamda 'ders materyallerinde cinsiyetçilik' konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi gerektiği savunulabilir. İçinde cinsiyetçi öğeler barındıran görseller ve metinlerin örneklendirilerek sunulması ve ders materyallerinin bu öğelerden arındırılarak yeniden yorumlanması şeklinde düzenlenecek olan etkinlikler ve atölye çalışmaları bu duruma bir çözüm olarak sunulabilir.

Son olarak, araştırma kapsamında geliştirilen TCEFO, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılabilir. İhtiyaç duyulması halinde, farkındalık düzeyleri belirlenen öğretmen adaylarının, varsa eksiklerine yönelik eğitim çalışmaları ya da farkındalık oluşturmaya yönelik seminerler ve etkinlikler düzenlenebilir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersi kapsamında uygulama öncesi ve sonrası şeklinde uygulanması önerilebilir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine ilişkin farkındalık düzeyindeki değişim ortaya konabilir. Ayrıca, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerinin eğitim fakültelerinde ya da araştırma kapsamında kullanılan yöntemden farklı biçimde seçilen çalışma gruplarına yönelik ölçeğin, uygulanması sağlanabilir. Böylece ölçeğin geçerliği ve güvenirliği yeniden analiz edilebilir.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Bu çalışmanın yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedirler (The authors of this article confirm that their work complies with the principles of research and publication ethics).
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).
3. Bu çalışma, intihal tarama programı kullanılarak intihal taramasından geçirilmiştir (This article was screened for potential plagiarism using a plagiarism screening program).

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T. ve Gözütok, F. D. (2018). Development of gender equality curriculum and its reflective assessment. *Turkish Journal of Education*, 7/3, 117-135.
- Acar-Erdol, T. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Allana, A., Asad, N. ve Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1/4, 343-348.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24/2, 9-22.
- Arar, K. (2014). Gender discourse in an Arab-Muslim high school in Israel: Ethnographic case study. *Journal of Educational Change*, 15/3, 281-301.
- Arıcı, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42/2, 155-162.
- Berktaş, F. (2009). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın: Hristiyanlıkta ve İslamîyette kadının statüsüne karşılaştırmalı bir yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Catalan, A. R., Piedra, J., Pérez, R. G. ve Vega, L. (2011). Gender culture assessment in education: Teachers' attitudes to gender equality. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Cushman, P. (2012). "You're not a teacher, you're a man": The need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16/8, 775-790.
- Çeber, E., Demirelöz, M., Nazlı, A., Ekşioğlu, A., Mermer, G., Aslan, G. ve Yücel, U. (2009). Ergenlerde cinsiyet eşitliği ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*, 11/2, 5-15.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, ve G. Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, E. (2014). 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri: Trabzon örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dökmen, Z. (1991). Bem cinsiyet rolü envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35/1, 81-87.
- Duffy, J., Warren, K., ve Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45/9-10, 579-593.
- Ecevit, Y. (2021). *Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel kavramları*. Ankara: CEİD Yayınları.
- Epstein, M. (2008). *Adolescents in conflict: Associations between gender socialization, gender conflict, and well-being*. Unpublished doctoral thesis, The University of Michigan, Michigan.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 25, 409-414.
- Esen, Y., (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma, *Eğitim ve Bilim*, 38/169, 280-295.
- Esen, E., Öztürk, B. ve Siyez, D. M. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 6/12, 144-173.
- European Commission. (1998). One hundred words for equality: A Glossary of terms on equality between women and men. 12 Kasım 2023 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7342d801-86cc-4f59-a71a-2ff7c0e04123> adresinden alınmıştır.
- Frieze, H. I., Ferligoj, A., Kogovsek, I., Horvat, J. ve Sarlija, N. (2003). Gender role attitudes in university students in the USA, Slovenia and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27/3, 256-261.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70/3, 491.
- Göğüş Tan, M. (2011). *Eğitim*. Yıldız Ecevit ve Nadide Karkiner (edt.) Toplumsal cinsiyet sosyolojisi (içinde). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönenç, İ.M., Topuz, Ş., Yılmaz Sezer, N., Yılmaz, S. ve Büyükkayacı Duman, N. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7/1, 22-29.
- Gözütok, F.D., Toraman, Ç. ve Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin (TCEÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16/3, 1036-1048.

- Gülmez, N., İra, N., Yılmaz, İ. ve Özenç İra, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde kadın algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15/1, 65-86.
- Hamilton, P., ve Roberts, B. (2015). 'Man-up, go and get an ice-pack.' Gendered stereotypes and binaries within the primary classroom: A thing of the past? *Education*, 45/1, 122-134.
- Khan, M.J., Arooj, K., Arif, H., Nazir, N. ve Nosheen, M. (2018). Attitude of male and female university students towards gender discrimination, *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33/2, 429-436.
- Kavuncu, A. N. (1987). Bem cinsiyet rolü envanterini Türk toplumuna uyarlama çalışmaları Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press: New York.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity, *Personal Psychology*, 28/4, 563-575.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Harper and Row: San Francisco.
- Özcan, A., Karataş, N. ve Seviğ, E. Ü. (2017). Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumları üzerine etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 5, 53-67.
- Özdemir, E. ve Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/3, 760-781.
- Özyiğit, M. K., Alkan, E. Ve Yılmaz, M. (2017). Cinsiyet rolleri duyarlılığı grup rehberliği programının psikolojik danışman adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10/49, 1307- 9581.
- Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29/5, 489-497.
- Pulerwitz, J. & Barker, G. (2008). Measuring attitudes toward gender norms among young men in Brezil: Development and psychometric evaluation of the GEM scale. *Men and Masculinities*, 10/3, 322-338.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17/49, 47-58.
- Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G. & Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 21/3, 181-186.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.
- Şener Özel, F. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2, 65-74.
- Toraman, C. ve Özen, F. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14/2, 6-28.
- Torun, Y. (2002). Gender-bias in student-teacher interactions and its effect on reproduction of gender roles in the classroom. Unpublished master's thesis, Middle East Tecnival University, Ankara.
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A. ve Erdem, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 14/1, 678-693.
- Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması: Aile, okul, ve arkadaş etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zeyneloğlu, S., ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (TCEFÖ)

Aşağıda yer alan ifadelerden hiçbirinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her madde ile ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken, önce ifadeyi dikkatlice okuyunuz; ardından, belirtilen ifadenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz.

Aşağıdaki cümleler size; hiç uygun değilse **“Kesinlikle Katılmıyorum”**, uygun değilse **“Katılmıyorum”**, karar veremiyorsanız **“Kararsızım”**, uygunsa **“Katılıyorum”**, tamamen uygunsa **“Tamamen Katılıyorum”** cümlelerin karşısındaki yerlere aşağıdaki örneğe uygun olarak çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Bir cümleyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz ve lütfen bütün cümleleri işaretlemeyi unutmayınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Ders kitaplarındaki görsellere toplumsal cinsiyet eşitliği açısından eleştirel bakarım.					
2.	Öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı olarak geliştirilmesi gerektiğini savunurum.					
3.	Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır.					
4.	Üniversitede toplumsal cinsiyet eşitliği dersleri tüm bölümlerde zorunlu ders olarak okutulmalıdır.					
5.	Öğretim üyeleri kadın ve erkek öğrencilerine yönelik eşitlikçi bir dil kullanmalıdır.					
6.	Toplumsal cinsiyet rolleri kavramını tanımlayamam.					
7.	Öğretim programında yer alan kazanımların toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğunu anlarım.					
8.	Ölçme değerlendirme araçlarının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğuna dikkat ederim.					
9.	Öğretim programlarının bütüncül olarak toplumsal cinsiyet eşitliği yaklaşımına dayalı oluşturulmasına önem veririm.					
10.	Sınıf içi öğrenme süreçlerinin eşitlikçi olması gereklidir.					
11.	Okul koridorlarındaki eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine uygunluğuna dikkat ederim.					
12.	Sınıf içinde kullanılan görsel materyaller cinsiyetçi içerikler taşırsa fark ederim.					
13.	Kadınların erkekler kadar eğitim almasını doğru bulmuyorum.					
14.	Kadın idarecilerin yönetiminde çalışmanın erkekler için zor olduğunu düşünüyorum.					
15.	Eğitim kurumlarında üst düzey görevler erkeklere daha uygundur.					
16.	Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi sonrasında öğrenciler günlük olaylara toplumsal cinsiyet eşitliği perspektifinden bakmaya başlarlar.					
17.	Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin yaygınlaşmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendiririm.					
18.	Kadına yönelik şiddeti azaltmada toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin etkili olacağı düşünüyorum.					