



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYETE YÖNELİK SINIF
İÇİ ALGILARI VE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Seçil YILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYETE YÖNELİK SINIF
İÇİ ALGILARI VE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF GENDER IN CLASSROOM AND
A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Seçil YILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemektir. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarının belirlenmesine yönelik ölçüm aracı geliştirilmesi açısından metodolojik, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarının belirlenmesi açısından da tanımlayıcı tipte bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir, Kırşehir, Niğde, Aksaray, illerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan bağımsız anaokullarında, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında ve ortaokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışan toplam 493 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin 4 alt boyuttan ve 42 maddeden oluştuğu, Cronbach Alpha, Guttman-Split Half ve Spearman-Brown testleri yapılarak hesaplanan güvenilirlik katsayılarının bütün alt boyutlar için .70'den büyük olduğu görülmüştür. AMOS programı yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve iyilik uyum endeksleri 4 faktörlü ve 42 maddeden oluşan yapıyı doğrulamıştır. Elde edilen ölçek formu bir öğretmen grubuna uygulanarak algıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve konu ile ilgili faaliyete katılmalarına göre sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının değiştiği, sınıflarındaki kız ve erkek çocuk sayılarına göre algılarının değişmediği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi öğretmenler, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve algı, toplumsal cinsiyet rolleri

Abstract

The aim of the study is to develop a scale to determining pre-school teachers' perceptions about gender in the classroom and to determine the teachers' perceptions about gender in the classroom. The study is methodological one in terms of developing a measurement tool for determining the pre-school teachers' perceptions about gender in the classroom, and a descriptive one in terms of determining teachers' perceptions about gender in the classroom. The study group of the study consists of 493 pre-school teachers working in independent kindergartens, kindergartens within primary schools and kindergartens within the elementary schools in Nevşehir, Kırşehir, Niğde and Aksaray provinces. In order to reveal the factor structure of the scale, SPSS 23 and AMOS package program have used in the analysis of the data. The scale consisted of 4 sub-dimensions and 42 items. The reliability coefficients calculated using Cronbach Alpha, Guttman-Split Half and Spearman-Brown tests are greater than .70 for all sub-dimensions. The scale form has been applied to a group of teachers, and their perceptions have been determined. It is seen that gender perceptions of the teachers change according to their professional seniority and their participation in educational activities but their perceptions do not change according to the number of boys and girls in the classes.

Key Words: Preschool, early childhood education, preschool teacher, gender, gender and perception, gender roles

Teşekkür

Araştırmanın her aşamasında anlayışını, sevgisini eksik etmeyen, değerli bilgi ve katkılarıyla bana yol gösteren, titizliğini, çalışma azmini, nezaketini her zaman örnek aldığım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerilerini benimle paylaşan, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, lisans eğitimimden de çok kıymetli hocam Prof. Dr. Ümit DENİZ'e, tezime katkıları ve destekleri için Dr. Öğr. Üyesi Volkan ŞAHİN'e çok teşekkür ederim. Tez izleme jürimde oldukları için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Tez savunma sınavımda değerli görüşleriyle öneriler getiren Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimim boyunca Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda görev yapan tüm hocalarım hepinize çok teşekkürler.

Tezimin veri toplama sürecinde emeğini esirgemeyen arkadaşım Öğr. Gör. Nihal AKALIN'a, arkadaşlıklarıyla bana destek veren Öğr. Gör. Ayşen TÜKEL ve Öğr. Gör. Nurdan DEMİR'e, aynı tez yazma süreçlerinden geçen ve deneyimlerini benimle paylaşan Sevi KENT KÜKÜRTÇÜ'ye ve yardımları için çalışma arkadaşım Muhammed SAVCI'ya sonsuz teşekkürler.

Tezin veri toplama sürecinde araştırmaya görüşleri ile destek sağlayan okul öncesi öğretmenlerine ve uygulama esnasında destek veren okul müdürlerine teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte benimle aynı heyecanı paylaşan, kendimi bana her zaman şanslı hissettiren, kendileri de birer eğitimci olarak yolumu aydınlatan, bana olan inançları ile beni cesaretlendiren ilk öğretmenlerim annem Cemiyet YILDIZ'a ve babam Ali YILDIZ'a, ne kadar teşekkür etsem azdır. Sevgili kardeşim Kemal Cem YILDIZ'a tüm desteği için çok teşekkür ederim. Ailemizin göz bebeği, en minik üyesi ve motivasyon kaynağı yeğenim Ali Çayan varlığın için teşekkürler. Benimle her zaman gurur duyan, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen amcam Yağmur YILDIZ'a çok teşekkür ederim, tezimi bitirdiğimi görmeni isterdim, nurlar içinde uyu.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	6
Sayıltılar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet.....	8
Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimi.....	10
Toplumsal Cinsiyet Rollerini Kuramları.....	11
Toplumsal Cinsiyet Rollerini Etkileyen Faktörler.....	18
Ölçek Geliştirme Süreci.....	28
İlgili Araştırmalar.....	36
Bölüm 3 Yöntem.....	68
Araştırmanın Modeli.....	68
Çalışma Grubu.....	68
Verilerin Toplanması.....	69
Veri Toplama Araçları.....	69
Verilerin Analizi.....	70

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	72
Ölçek Geliştirme Çalışmasına İlişkin Bulgular	72
Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular	76
Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	88
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	101
Sonuçlar.....	101
Tartışma.....	106
Öneriler	116
Kaynaklar	118
EK-A: Nevşehir İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları	137
EK-B: Niğde İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları.....	139
Ek-C: Aksaray İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları	141
EK-Ç: Kırşehir İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları	145
EK-D: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	147
Ek-E: Öğretmen Demografik Bilgi Formu	148
EK-F: Okul Öncesi Öğretmenleri Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Örnek Maddeler	149
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirim Formu	150
EK-H: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	151
EK-I: Etik Beyanı	152
EK-İ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	153
EK-J: Dissertation Originality Report	154
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	155

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler</i>	72
Tablo 2 <i>OSTCAÖ Maddelerinin Uzman Görüşlerine Dayalı Kapsam Geçerlilik Oranları</i>	73
Tablo 3 <i>KMO ve Bartlett Test Sonuçları</i>	76
Tablo 4 <i>KMO Sonuç Aralıkları</i>	77
Tablo 5 <i>Açıklanan Toplam Varyans Değerleri</i>	77
Tablo 6 <i>OSTCAÖ Faktör Analizi Yük Değerleri</i>	78
Tablo 7 <i>OSTCA Ölçeğinin Alt Boyutlarının İsimlendirilmesi ve Boyutlara Ait Madde Puanları</i>	80
Tablo 8 <i>Ölçeğin Madde Numaraları ve Alt Boyutları</i>	81
Tablo 9 <i>Ölçeğe Ait Faktör Yükleri ve t Değerleri</i>	85
Tablo 10 <i>Uyum İyiliği Ölçütleri</i>	86
Tablo 11 <i>Uyum Değerleri ve Karşılıkları</i>	87
Tablo 12 <i>OSTCA Ölçeğinin Altboyutlar Bazında Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	87
Tablo 13 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	88
Tablo 14 <i>Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler</i>	90
Tablo 15 <i>Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler</i>	90
Tablo 16 <i>Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler</i>	91
Tablo 17 <i>Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler</i>	91
Tablo 18 <i>OSTCAÖ Altboyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	92
Tablo 19 <i>Meslekteki Kıdeme İlişkin Normallik Testi</i>	93
Tablo 20 <i>OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 21 <i>OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 22 <i>Sınıftaki Çocuk Sayısına İlişkin Normallik Testi</i>	95
Tablo 23 <i>OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	95

Tablo 24 OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 25 Toplumsal Cinsiyete İlişkin Herhangi Bir Faaliyete Katılma Durumuna İlişkin Normallik Testi.....	97
Tablo 26 OSTCAÖ Alt Boyut Puanlarının Toplumsal Cinsiyete İlişkin Herhangi Bir Faaliyete Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	97
Tablo 27 OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Altboyut Puanlarının Faaliyete Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	98
Tablo 28 OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları	99
Tablo 29 OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları	99
Tablo 30 OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları	100

Şekiller Dizini

Şekil 1. Scree Plot (Yamaç Birikinti Grafiği).....	78
Şekil 2. Faktör yüklerine ait path diagramı.....	84

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AMOS: Analysis of Moment Structures

CEDAW: Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: Goodness of Fit Index

IFI: Incremental Fit Index

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

KMO: Kaiser Mayer Olkin

Max: En Yüksek Değer

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Min: En Düşük Değer

n: Katılımcı Sayısı

NFI: Normed Fit Index

Ort: Ortalama

OSTCAÖ: Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği

p: Anlamlılık Düzeyi

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

sd: Serbestlik Derecesi

Sıra Ort: Sıra Ortalaması

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı

ss: Standart Sapma

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

X²: Ki Kare Değeri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar bu başlık altında ele alınmıştır.

Problem Durumu

Çok boyutlu bir kavram olan toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rollerini de içinde barındırmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri; kalıpyargısal olarak kadınları ve erkekleri ilgilendiren rolleri tanımlamaktadır (Dökmen, 2009).

Literatürde, kadın ve erkeğe atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri geleneksel ve eşitlikçi olarak ayrılmaktadır. Kadına ait geleneksel roller; çocuk büyütme, ev işleriyle ilgilenme, kendi ihtiyaçlarını göz ardı ederek öncelikle eşinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını ön planda tutma, iş hayatına aktif katılmama gibi eşitlikçi olmayan sorumlulukları içermektedir (Prus & Gee, 2003; Barry vd., 2006). Erkeklerle atfedilen roller ise; iş hayatında olma, ailesi için güçlüklerle mücadelede bulunma, maddi kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olma ve evin reisi olma gibi sorumlulukları kapsamaktadır. Kadın ve erkeğe yüklenen eşitlikçi rollerde ise; aile, meslek seçimi ve çalışma hayatında, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak paylaşılmaktadır (Burt & Scott, 2002; Demirbilek, 2007).

Toplumsal cinsiyet rollerini etkileyen faktörler; aile, öğretmenler, ders kitapları, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Gönüllü ve İçli, 2001). Toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimini etkileyen unsurlar aile üyeleri ve yakın çevresidir (Trommsdorff & Iwawaki, 1989: Akt. Özcan, 2012). Toplumsal cinsiyet rollerinin gelişiminde ailenin yönlendirici ve etkili olduğunu yapılan çalışmalar da göstermektedir (Çiftçi, 2011; Dilek, 1997; Güney, 2012; Ünlü, 2012).

Çocukların erken dönemlerde toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri aile ortamında öğrenmeye başladıkları görülür. Bahsedilen roller cinsiyetlere özgü olarak görev, sorumluluk, davranış ve kişilik özelliklerinden oluşur. Aile içinde öğrenilen bu rollerle kız çocuklar oyunlarında annelik ve bebek bakımı gibi rolleri alırken, erkek çocuklar soyut düşünme becerilerini geliştirici oyunlarda yer alırlar. Bu bağlamda kız çocuklar

ev içindeki görev ve sorumluluklara, erkek çocuklar ise ev dışındaki görev ve sorumluluklara yönlendirilmiş olurlar.(Aktaş, 2011).

Çocukların okula başlamalarıyla öğretmenler onların hayatlarında yer etmeye başlarlar. Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini planlayan, uygulayan, davranışlarıyla, söylemleriyle çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakan etkili kişilerdir. Okul öncesi eğitim almaya başlayan çocuk artık anne baba modeli yerine öğretmenini koymakta ve kendini öğretmeniyle özdeş tutmaya başlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, bireylerin kadınlık ve erkeklik rollerine hazırlanmalarında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Duffy vd., 2001; Tan, 2005).

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri, tutumları ve davranışları ile öğretmenler çocuklar üzerinde farkında olmadan önemli etkiler yaratmaktadır (Torun, 2002). Eğitim ortamında öğretmenler açıkça cinsiyet ayrımcılığı yapmasalar da beklentileri, kullandıkları eğitim ve disiplin modelleri, onların toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında önyargılı tutum ve davranışlarıyla bunu ortaya koymaktadırlar. Kız ve erkek öğrencilere yönelik davranışlarındaki farklılıklar, onlarla kurdukları iletişim şekilleri, onlara verdikleri görev ve sorumluluklar, genellikle cinsiyetler arasındaki hiyerarşik yapıyı devam ettiren geleneksel görüşü destekler niteliktedir (Robinson, 1992; Streitmatter, 1994; UNESCO, 2004; Akt. Esen, 2013a).

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları, tutumları, kullandıkları dil, öğrencilere verdikleri tepkiler, yer verilen oyunlar sınıftaki öğrencilere açık ya da örtük biçimde mesajlar vermektedir. Öğretmenler, sınıfta cinsiyet yanlılığı ile ilgili önemli rol oynamaktadır. Sınıf içinde işlerin nasıl yürüdüğü, neler olup bittiği ve işlerin nasıl yapıldığının kontrolü yapan öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki öğretmenler kız ve erkek çocuklarına farklı davranmakta, farklı sorumluluklar vermekte ve farklı etkileşimlerde bulunmaktadırlar (Onurluer, 2019).

Erkek öğrencilerin öğretmenleri ile daha fazla sözel etkileşime sahip oldukları ve öğretmenlerin erkek çocuklara daha fazla yönlendirici ifadelerde buldukları yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir (Cherry, 1975; Lee & Wolinsky, 1973; Serbin vd., 1973). Öğretmenlerin erkek öğrencilere konuşmaları için daha fazla vakit ayrılmakta, erkek öğrenciler daha girişken ve aktif olarak nitelendirilmekte; kız öğrenciler ise pasif ve geri planda tutulmaktadır (Sadker & Sadker, 1994).

Çocukların oyun etkinliği tercihleri de öğretmenleri tarafından cinsiyetlerine göre farklı tepkilere yol açabilmektedir. Şöyle ki kız çocuklarının yüksek aktivite gerektiren oyunlarda yer almaları öğretmenleri tarafından çok az olumlu tepki almaktadır. Erkek çocukların yüksek aktiviteli oyunları tercih etmeleri daha fazla olumlu tepkilerle sonuçlanmaktadır. Geleneksel cinsiyet rollerine uygun oyunlar tercih eden çocuklar öğretmenleri tarafından olumlu şekillerde ödüllendirilmektedir (Fagot, 1984).

Eğitimde cinsiyet bağlamında yapılan kıyaslamalardan biri de başarı alanlarına göre yapılmaktadır. Erkek çocukların matematik ve fen derslerinde, kız öğrencilerin dil ve sözel derslerde başarılı oldukları öğretmenler tarafından da kabul görmektedir (Ben Tsvi Mayer vd., 1989; Ganter, 2010; Hyde, 2005). Bu inanç öğrencileri de başarılı olup olamayacakları konularla ilgili kalıpyargılı düşünmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda kız öğrenciler tarafından matematik ve fen alanlarının erkekler için uygun bir alan olduğu görüşü kabul görmeye başlamıştır (Li, 1999; http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0002/ai_2602000263/)

Cinsiyet kalıpyargıları sonucu erkek öğrenciler öğretmenler tarafından daha yaramaz, hareketli, daha fazla sorunlu davranış sergileyen, arkadaşları ile kavga eden gibi ifadelerle nitelendirilirken kız çocukları; sakin, sessiz, duygusal, duygusal olarak tanımlanmaktadır (Morojele ,2011; Sayılan, 2012; Shen ve ark., 2009).

Öğretmenler içselleştirilen toplumsal cinsiyet rol ve görevlerle ilgili sınıf içinde mesajlar vermektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem toplumsallaşmanın başladığı, becerilerin kazanıldığı ve zihinsel gelişimin de en hızlı olduğu dönem olduğu için öğretmenlerin çocuğa sunacağı etkinliklerin ve öğretmen yaklaşımlarının ayrı bir önemi vardır. Öğretmenler sınıf içindeki toplumsal cinsiyete ilişkin algıları, inançları ya da tutumlarının farkında değillerse geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinden rahatsız olmadıkları ya da onların da bu görüşlere sahip oldukları düşünülebilir. Öğretmenlerin cinsiyet eşitliğine yönelik etkinliklere, eşitlikçi söylem ve davranışlara, öğrenme merkezlerinde cinsiyetçi olmayan materyallere yer vermeleri sınıflarındaki çocuklara model olmaları açısından önemli olacaktır. Öğretmenlerin bahsedilen bu davranışları sergileyebilmeleri için öncelikli olarak konu ile ilgili farkındalığın sağlanabilmesi atılacak ilk adımlardandır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde toplumsal cinsiyete ilişkin algıların farkedilebilmesi

adına bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarının belirlenmesi sonrasında geleneksel bakış açıları ile ilgili önlemler alınması açısından da önemli olacaktır. Nitekim öğretmenlerin davranış ve söylemlerinin çocukların toplumsal cinsiyet algılarını etkileyebileceği ve bu durumun kendi toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından kaynaklandığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarının azalması, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların da androjenik kişilik özelliklerine ve eşitlikçi görüşlere sahip olabilmeleri açısından kıymetlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin toplumsal cinsiyet kimliklerini kazanmalarına eğitimin etkisi göz ardı edilemez. Eğitim ortamları çeşitli olumsuzlukları ve eşitsizlikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bunlardan birisi de öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarını sınıf ortamına taşımalarıdır. Öğretmenin hazırladığı öğretim programları, kullandığı öğretim materyalleri, çocuklara davranış şekilleri, çocuklara verdiği tepkiler, kullandığı dil ve üslup benimsenilen kalıpyargılardan etkilenir. Böylece eğitim aracılığıyla toplumsal cinsiyet kalıpyargıları pekiştirilir ve yeniden üretilir (Onurluer, 2019).

Eğitim öğretim etkinliklerini planlayan, yürüten ve öğrencileri üzerinde davranış ve söylemleriyle kalıcı izler bırakan öğretmenler çocuklar için rol modellerdir (Tantekin Erden, 2016). Öğretmenler davranışları, söylemleri ve beklentileri aracılığıyla kız ve erkek öğrencilerin davranışları, tutumları ve kişilik özelliklerini şekillendirirler (Acker, 1994; Bailey,1993; Barrie,1993; Tiedemann, 2002; Akt. Birey ve Beyidoğlu Önen, 2013). Sınıfa girdiklerinde öğretmenler bilerek ya da bilmeyerek kendi toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili inançlarını da yanlarında taşımaktadırlar. Öğretmenler kendi toplumsal cinsiyet rol beklentilerine uygun olan davranışları pekiştirmekte ve uygun olmayan davranışlara olumsuz tepkiler vermektedirler (Filiz Ünser, 2019).

Kız ve erkek çocuk ayrımı yapmadan sınıflarındaki tüm çocukların potansiyellerini geliştirmeyi hedefleyen, cinsiyetçi ön yargıların olmadığı öğrenme ortamlarını sağlamak her öğretmenin sorumluluğundadır. Kalıpyargılara sahip olan

öğretmenler, kız ve erkek çocuklar için eşit ve adil bir sınıf ortamı sağlayamazlar. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi için öğretmenlerin kendi toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının farkına varmaları gerekmektedir. Sınıf ortamlarında geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının eşitlikçi bir yapıya dönüşmesi ancak bu farkındalıkla kazanılabilir (Tantekin Erden, 2016).

Toplumsal cinsiyete ilişkin yurt dışında öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında; öğretmenlerin yetişkin cinsiyet rolü inançları ile çocukların cinsiyet rolü davranışlarına etkisi, (Cahill & Adams, 1997) öğretmenlerin cinsiyet kalıpyargıları, inançları ve tutumları, (Chen & Rao, 2011; Frawley, 2005; Meland & Kaltvedt, 2019; Varin & Adriany, 2017; Wingrave, 2018) öğretmenlerin kız ve erkek çocuklara ilişkin sınıf içi disiplin felsefeleri (Ergena & Wolfgang, 2004; Robinson, 1992) gibi çalışma alanlarının ele alındığı görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise farklı eğitim kademelerinde ve yaş gruplarındaki bireylerle ya da öğretmen adaylarıyla çalışıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve algılarının (Alptekin, 2014; Aslan, 2015; Aydın ve Duğan, 2018; Cömer Gazi, 2018; Filiz Ünser, 2019; Gönç, 2016; Karasu vd., 2017; Koyuncu Şahin vd., 2018; Onurluer, 2019; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan ve Özdil, 2018; Saçan vd., 2015; Sarı, 2011; Seçgin ve Tural, 2011) araştırıldığı öğretmenlerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile toplumsal cinsiyet konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması ve öğretmenlerin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkaracak bir ölçeğin yer almaması, araştırmacıyı okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeğini geliştirmeye yönlendirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algı ölçeğinin ileride yapılacak çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin kalıpyargı içeren algılarının farkına varacakları ve sınıf içinde toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarını destekleyecek davranışlardan, sözlerden, tepkilerden kaçınacakları öngörülmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacının amacı okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek

ve bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemektir.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu çalışmada “okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algıları nasıldır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen toplumsal cinsiyet ölçeği geçerli midir?
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen toplumsal cinsiyet ölçeği güvenilir midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ölçeğinin alt boyutlarına yönelik sınıf içi algıları meslekteki kıdemlerine göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ölçeğinin alt boyutlarına yönelik sınıf içi algıları eğitim durumlarına göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ölçeğinin alt boyutlarına yönelik sınıf içi algıları sınıftaki öğrenci sayılarına göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ölçeğinin alt boyutlarına yönelik sınıf içi algıları toplumsal cinsiyete yönelik ders alıp almama durumlarına göre değişmekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet ölçeğinin alt boyutlarına yönelik sınıf içi algıları toplumsal cinsiyete yönelik herhangi bir faaliyete katılma durumlarına göre değişmekte midir?

Sayıtlar

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeğinin, öğretmenlerin konu ile ilgili algı düzeylerini ölçtüğü,
2. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçek maddelerine gerçekçi cevaplar verdikleri,

3. Çalışmanın kapsam geçerliliği konusunda başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde aşağıda belirtilen sınırlılıklar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda çalışma;

- 2017–2018 eğitim öğretim yılında, Nevşehir, Kırşehir, Niğde ve Aksaray il merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Cinsiyet. Kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, biyolojik ve fizyolojik özellikleridir (Dökmen, 2009).

Toplumsal cinsiyet. Kadınlık ve erkeklik kategorileri ile her iki gruba atfedilen sosyal olarak empoze edilmiş yükümlülük ve rollerdir (Bilton vd., 2009).

Toplumsal cinsiyet rolleri. Geleneksel olarak kadınlarla ve erkeklerle ilgili olduğu düşünülen kişilik özelliklerini, rolleri ifade eder (Dökmen, 2009).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Toplum, kadın ve erkeğe farklı davranmakta onlara farklı özellikler, görevler, davranışlar yüklemektedir. Örneğin; kadından genellikle ev işlerini yürütmesi beklenirken, erkekten ailenin gelirini sağlaması beklenmektedir. Kadın ve erkek çalışıyor olsalar dahi en azından iş dönüşü erkeğin yeri televizyonun karşısı kadının yeri ise mutfaktır. Kadınlardan ve erkeklerden beklenen roller, davranışlar, duygular farklılık göstermektedir (Dökmen, 2009). Bu farklılıkları açıklayan yaklaşımlara, toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimini etkileyen faktörlere ve ölçek geliştirmeye ilişkin aşamalara bu bölümde yer verilmiştir.

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet

Günümüzde konuyla ilgili yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımı üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır.

Cinsiyet, bir canlının erkek ve dişiliğini ifade eden bir sözcüktür, biyolojik bir yapıya karşılık gelmektedir. Hamile bir kadına bebeğinin cinsiyeti belli mi diye sorulduğunda, konuyla ilgili uzman bir doktor ultrasonla muayene ettiyse, bebeğin cinsiyeti büyük olasılıkla saptanmıştır. Çocuğunuz “erkek olacak” ya da “kız olacak” diyen doktorun bahsettiği, bebeğin biyolojik cinsiyetidir (Cesur Kılıçaslan ve Işık, 2016; Dökmen, 2015).

İngilizcede cinsiyet için *sex*, toplumsal cinsiyet için *gender* terimleri kullanılmaktadır. Türkçede bu iki kavram cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Türkçe kullanımında cinsiyet teriminin bazen toplumsal cinsiyeti de kapsamak üzere kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu durum hem toplumsal cinsiyetin temelinde cinsiyet ayrımının bulunması hem de toplumsal cinsiyet teriminin kullanımının yaygınlaşmaması nedeniyle henüz çok pratik bulunmamasına bağlanabilir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bu ayrım yenidir. Bilimsel araştırmalarda bu konu üzerinde ayrıntılı olarak durulmasının geçmişi en erken 1970’li yıllara dayandırılabilir. En çok araştırma 90’lı yıllardan bu yana yapılmıştır (Dökmen, 2009).

Toplumsal cinsiyet kavramı ilk kez Amerikalı psikanalist Robert Stoller, *Sex and Gender* (Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet) adlı kitabında yer almıştır. 1970’lerden

itibaren gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet çalışmalarında çeşitli aşamaların olduğu bilinmektedir. İlk aşamada cinsiyet farklılıklarına dikkat çekilmektedir. Biyolojik farklılıkların toplumsal cinsiyet farklılaşmasında etkili olduğundan bahsedilmektedir. Toplumsal cinsiyet ayrışmalarının kaynağında iki cins arasındaki biyolojik farklılıkların var olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilk akla gelen kadınların doğurganlıkları, erkeklerin fiziksel olarak daha iri ve kaslı olmalarıdır (Ecevit, 2011).

Toplumlarda, biyolojik farklılıklar doğuştan gelmesine rağmen kültürel gibi anlamlandırılır. Bu bakış açısıyla da cinsiyete özgü beklentiler oluşmaktadır. Bu beklentiler, her toplumda farklılık gösterse de sahip olduğu ortak özellikler söz konusudur (Altınova ve Duyan, 2013).

Oysa toplumsal cinsiyetin kadın ve erkeğe yüklediği roller çoğunlukla biyolojik farklılıklarla açıklanabilir değildir. Örneğin, hosteslerin genellikle kadın, pilotların ise daha çok erkek olmalarını her iki cinsin biyolojik farklılıkları ile açıklamak mümkün değildir. Toplumsal cinsiyet çalışmalarında ikinci aşamaya geçilmesiyle, sosyalleşme ile ortaya çıkan cinsiyet rollerine odaklanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet koşullandırmaları nedeniyle kadınlar meslek olarak hemşireliği ya da hostesliği kendilerine daha uygun bulmaktadırlar. Erkekler de aynı nedenlerle pilotluğa veya beyin cerrahlığına yönelirler (Ecevit, 2011). Çalışmaların ulaştığı üçüncü aşamada, toplumsal cinsiyetin tüm sosyal yapılarda başrolde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, çalışma hayatı, aile, gündelik yaşam, ekonomi, hukuk ve eğitim gibi pek çok alanın incelenmesinde kullanılmıştır (Ecevit, 2011).

Toplumsal cinsiyet, bebeğin kıyafetlerinin seçiminden itibaren varlığını hissettirmeye başlamaktadır. Dış dünyanın içimizdeki resmini, üyesi olarak doğduğumuz kültürün gerçek olana getirdiği yorumlardan bağımsız olarak çizemeyiz. Erkeklik ile kadınlık, bireyin ve toplumun hem bilinçlerinde hem de bilinçaltılarında onların kaynağı olan biyolojik gerçekliğin ötesinde anlamlarla yüklüdür. Kökenleri binlerce yıl öncesinden gelen bu yüklemeler, kişinin dünyaya geldiği andan itibaren ona benimsetilmeye çalışılmaktadır. Bireyler, cinsiyetlerine dair koşullanmışlıkları alternatifsiz biçimde içselleştirmeye zorlanmaktadırlar. Kişinin kendi cinsel konumu da onu görenlere belirli işaretlerle mesaj olarak iletilmektedir. Örneğin; bebeğin üzerindeki mavi tulum onun erkek olduğunu ilan etmektedir. Kız

ya da erkek olmalarına göre seçilen oyuncaklar, onları gelecekte benimsemek zorunda oldukları cinsiyetle ilgili roller için şartlandırmaktadır (Cesur Kılıçaslan ve Işık, 2016). Tüm bunlardan yola çıkarak toplumsal cinsiyet; farklı kültürlerde farklı biçimlerde tanımlanan, sosyal olarak kurulmuş erkeklik ve kadınlık kategorilerini ve her iki gruba atfedilen sosyal olarak empoze edilmiş yükümlülük ve davranışları belirten terimdir (Bilton vd., 2009). Bu tanımda kültürü yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Antropolojik açıdan bakılırsa farklı toplumsal yapılarda cinsiyet özgü farklı toplumsal cinsiyet rollerinin olduğu bilinmektedir. Örneğin bir tarım toplumu ile bir sanayi toplumunda kadınlardan ve erkeklerden beklenen yaşayış biçimleri farklılık göstermektedir. Ülkemizde de büyük şehirler ve kırsal kesimler arasındaki farklılıklar kolayca görülmektedir (Dökmen, 2009).

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimi

Çocuklar toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamları, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili beklentilerdir (Dökmen, 2009).

Toplumsal cinsiyet rolleri zamana ve kültüre göre değişiklik gösterir. Erkeklik ve kadınlık olgusu evde başlamakta, eğitimin tüm kademelerinde, spor alanında ve iş yaşamında kendini göstermektedir. Bu sayede cinsiyetten kaynaklı farklılıklar yeniden üretilmekte ve pekiştirilmektedir (Çınar, 2005).

Sosyalleşme süreciyle kız ve erkek çocuklar çeşitli nesnelere, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve kişilik özelliklerini kendileri için uygun ya da uygun değil şeklinde ayırt etmeyi öğrenmektedirler (Dökmen, 2009). Literatürde, erkek ve kadının toplumsal cinsiyet rolleri geleneksel ve eşitlikçi olmak üzere sınıflandırılmıştır. Geleneksel olarak kadına yüklenen roller; çocuk bakımı ve ev ile ilgili konularla ilgilenme, kendi ihtiyaçlarını göz ardı ederek öncelikle eşinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını ön planda tutma, iş hayatına aktif katılmama gibi eşitlikçi olmayan sorumlulukları içermektedir (Prus & Gee, 2003; Barry vd., 2006). Erkeklerin sorumluluğundaki görevler ise; ailenin geçimini sağlamak için çalışıp para kazanma, güçlüklerle mücadele etme gibi konulardır. Eşitlikçi olarak kabul edilen rollere

baktığımızda ise ev, iş, eğitim ve sosyal hayatta eşit sorumluluk sahibi olmayı kapsadığı görülmektedir. (Burt&Scott, 2002; Demirbilek, 2007).

Çocuklar, 18 ay ile 3 ay arasında kendilerinin ve başkalarının cinsiyetlerini erkek-kız, kadın-erkek gibi sözcükler kullanarak adlandırmaya başlarlar (Bee ve Boyd, 2009). Pek çok çocuk 3 yaşına geldiğinde, kadınları ve erkekleri tüm fotoğraf ve oyuncaklarda doğru şekilde tespit eder ve yetişkinlere saç uzunluğu ve giysi gibi ipuçlarını değerlendirerek kadın mı erkek mi olduğunu söyler. Ancak küçük bir bebekken kız mıydın, erkek mi ya da büyüyünce anne mi olacaksın baba mı sorularına doğru yanıtı, dört- dört buçuk yaş civarında verirler. Bu evre toplumsal cinsiyet sürekliliği evresidir. Ancak bu evrede yine de fiziksel özelliklerden etkilenme söz konusudur. Toplumsal cinsiyet sürekliliği, toplumsal cinsiyetin ömür boyu değişmeyeceğini ifade etmektedir. 5-6 yaş yaşlarındaki çocukların çoğunda, farklı giysiler giymeye başlasa bile ya da saç uzunlukları değişse bile insanın biyolojik yapısının aynı kaldığı anlayışı gelişmektedir. Toplumsal cinsiyet değişmezliği olarak adlandırılan bu özellik, dış görünüşte değişiklikler olmasına karşın toplumsal cinsiyetin değişmediğinin anlaşılmasıdır (Bee ve Boyd, 2009; Dökmen, 2009; Berk, 2013).

Toplumsal Cinsiyet Roller Kuramları

Bu bölümde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kuramlara yer verilmiştir.

Psikoanalitik kuram. Freud'un görüşlerine dayanan kuram, toplumsal cinsiyetin gelişimine ilişkin olarak getirilen ilk yaklaşımlardan birisidir. Freud'un kuramı libido kavramlaşmasına dayanmaktadır ve kuramında toplumsal cinsiyetin kazanılmasına ilişkin üç dönem yer almaktadır (Dökmen, 2009).

Oral ve anal dönemler kuramın ilk dönemlerini oluşturur. İlk dönemde kızlar anatomik anlamda vajinaya ve klitorislere sahiptirler. Bu bağlamda iki cinsiyetli oldukları söylenebilir. Erkek çocuklar ise anatomik olarak erkek özelliklerine sahiptirler ayrıca libidoları da erkektir. Özetle ilk dönemde kız çocukların da erkek çocukların da cinsiyetleri erkektir ve toplumsal cinsiyetleri erkeksidir (Dökmen, 2009).

18 ile 24. aylardan itibaren başlayan ikinci dönemde kadınlık ve erkeklik olgusunun arasındaki farkları algılamaya başlamış olurlar. Penisin olması ya da

olmaması çocuklar açısından cinsiyet farklılığını işaret etmektedir. Erkek çocuklar kızların penise sahip olmadıklarını görür ve penislerini kaybetme korkusu yaşarlar. Yine erkek çocuklar babalarını fiziksel ve cinsel açıdan daha güçlü görürler ve eğer cinsel ilgilerini annelerine yöneltirlerse babalarının onları hadım edeceğinden korkarlar. Bu dönemde kız çocuklar kendilerinin penisleri olmadığı için bu durumu kayıp olarak görürler ve kıskanırlar. Kız çocuklar annelerinin erkek çocuklara verdiklerinden vermediğini düşünürler ve anneyi de eksik olarak nitelerler. Hayal kırıklığı ve öfke duyguları ile kızlar babalara doğru yönelir ve kadınsılık yoluna girmeye başlarlar (Dökmen, 2009).

Toplumsal cinsiyet rolü kazanımının üçüncü döneminde kız çocuklarının annelerini, erkek çocukların babalarını rakip olarak görmeye başlamaları, erkek çocuklarının annemle evleneceğim, kız çocuklarının babamla evleneceğim demeleri erkek çocuklarda oedipus ve kız çocuklarda elektra komplekslerinin yaşandığının göstergesidir. Oedipus kompleksini yaşayan erkek çocuk bir yandan babasını çok severken bir yandan da annesine hayranlık duymaktadır. Babasını baba olarak kabullenmiştir ancak annesinin eşi olarak kabul etmek istemez. Çocuk her durumda babasıyla yarışmaya başlar, annesini ondan kıskanır. Bir süre sonra bu durumdan kurtulmak ister ve babasıyla özdeşleşerek onu model alır. Kız çocuklar ise bu dönemde babalarına hayranlık duyarlar ve annelerini kendilerine rakip görürler. Kız çocuk babasının annesini sevdiğini ve beğendiğini bu nedenle annesine benzemesi gerektiğini düşünür. Fallik dönemden sağlıklı bir şekilde çıkmış olan kız çocuğunun annesini benimseyerek onunla özdeşim kurmuş olması beklenmektedir (Dökmen, 2009).

Freud'a göre, erkekler kadınlara göre sağlıklı bir psikolojik yapıya sahiptir. Buna dayanarak toplumsal statü olarak daha iyi kademeleri hak ettikleri ifade edilmektedir. Kadınlar yetersiz erkekler olarak görülmektedir. Kadınların adalet duygularının azlığı görüşü zihinsel yaşamlarındaki kıskançlığın baskınlığı ile açıklanmaktadır. Freud, kadınların daha düşük toplumsal statülerini, kısmen psikolojik yaratılışlarına dayandırmaktadır (Nielsen, 1990; Akt. Dökmen, 2009).

Kurama yapılan eleştirilerden birisi kızların toplumsal cinsiyet gelişimine ilişkindir. Freud anatomi kaderdir anlayışına sahiptir ve bu durumu penis kıskançlığı ile açıklamaktadır. Ona göre normal insan erkektir, kadını ise penisi olmayan, eksik olarak nitelemektedir. Kadınlar bu eksikliklerini onarma çabasındadırlar. (Bhasin,

2003). Bu durum Freud'un (1969) toplumda kadınların ikinci sınıf bireyler olarak görüldüğü döneme denk gelmesiyle açıklanabilir. O dönemde yaşayan kadınların erkek olmayı arzu ettilerse de bu durumun biyolojik olarak değil, kültürel olarak maruz bırakıldıkları kısıtlamalardan kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir (Akt.Yağan Güder, 2014).

Bir psikanalist olan Chodorow, kadın ve erkeğin cinsiyet rollerini kazandıkları farklılaşma sürecini anneden ayrılma-birleşme-bağımsız olma bağlamında inceleyerek yeniden ele almıştır. Chodorow'a göre farklılaşma çocuğun ilk bakıcısı olan annesiyle ilişkilerinde olmaktadır. İlk dönemlerde annenin önemi ve önceliği fazla olduğundan erkek çocuğun dünyasında somut, gerçek bir erkek figürü henüz bulunmamakta erkeksi olmak kadın olmamakla, anne olmamakla tanımlanmaktadır. Kız çocukların cinsel kimliğini kazanmaları daha az problem yaşatmaktadır. Çünkü kendilerini annenin devamı olarak görüp ona benzeyerek büyürler. Kız çocuklar için en önemli zorluk toplum içinde zayıf konumda olan kadın ve anne figürüyle özdeşim kurmaktan kaynaklanmaktadır. Bu görüşler Freud'un kuramına yönelik önemli eleştiriler yapmaktadır. Ancak Freud gibi biyolojik açıklamalar yaptığı için eleştirilmektedir (Bussey ve Bandura, 1999; Golombok ve Fivush, 1996; Akt. Dökmen, 2009).

Psikoanalitik kuramcılardan Adler, erkeklerin kadınlar üzerinde egemenlik kurmak için çaba sarf ettiğini kadınların ise bu durumdan hoşlanmadıklarını ifade etmektedir. Adler'e göre baba aile içinde güç konumundadır ve çocuk bunu fark etmektedir. Annesinin babasından akıl aldığını, babasının her şeyi yoluna koyduğuna şahit olmaktadır. Erkek çocuk, doğduğu andan beri kız çocuğa oranla iyi karşılanmıştır ve kendisine daha iyi davranılmıştır. Bu sayede çocuk kadınlar hakkında düşünceler geliştirmeye başlamıştır. Kadının zayıf durumu konusunda ifadeler geliştirmektedir. Bu sayede erkek çocuk erkekçe bir nitelik kazanmaktadır (Adler, 2007; Akt. Yağan Güder, 2014).

Jung'un toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerine göre, erkekler bilinçdışında, dişi ögeyi; kadınlar ise bilinçdışında erkek ögeyi içerirler. Erkeklerin barındırdığı bu ögeler animia, kadınların barındırdığı ögeler animus olarak adlandırılır. Bu bağlamda erkeksi özellikleri fazla gösteren erkeklerin şefkat duygusuna sahip olabilecekleri; kadınların da güçlü ve cesaretli olabilecekleri ifade edilmektedir.

Anima ve animusun tam olarak bilinçle bütünleşemediği savunulmaktadır. Kadınların animusu kabullenmesiyle girişkenlik kazanabileceği fakat tam olarak erkeklik ruhuna sahip olamayacağı düşünülmektedir (Fordham, 2004; Akt. Arıcı, 2011).

Sosyobiolojik kuram. Sosyobiyoloji Darwin'in doğal ayıklanma ilkesini, sosyal davranışın kökenini açıklamak için kullanmaktadır. Darwin'e göre, doğal ayıklanma bireysel düzeyde ayakta kalma için mücadelesini içermektedir. Bu ilke doğrultusunda sosyobiyoloji, sosyal davranışın biyolojik süreçlerden ve genetik faktörlerden etkilendiği görüşünü ileri süren bir disiplindir. Bu disipline göre insanoğlu da diğer türler gibi kendi genlerinin geleceğe taşınmasını ve genetik özelliklerinin nesiller boyu yaşama yollarını sağlamalarını geliştirmiştir. Aynı amaçla da toplumsal cinsiyet rolleri de ortaya çıkmıştır. Sosyobiyologlar kadınların doğurabildikleri ve bebeklerini sütleriyle besledikleri için ilgi ve bakım konularına yönelimli olduklarını ileri sürmektedirler. Erkekler ise güçlü ve mücadeleciler olduklarından savaşçı ve avcı rollerini üstlenmektedir (Dökmen, 2009).

Avcı-toplayıcı toplumdan yola çıkılarak oluşan toplumsal cinsiyet rollerine göre kadın evde çocuk bakımıyla ilgilenmekte erkek ise avcı rolüyle ailenin korunmasından sorumlu olmaktadır. Evrim psikolojisine göre kadınlar doğurganlıkları ölçüsünde erkekler ise maddi kaynaklara sahip olmaları yönünden karşı cins tarafından tercih edilmektedir. Genç kadınlar doğurganlık güçleri fazla olduğundan, yaşlı erkekler de ekonomik durumları iyi olduğundan talep görmektedirler. Değişen yaşam koşullarıyla kadınların iş hayatında var olmaları onların eş tercihlerinde ekonomik durumun önemini geri plana atmalarına neden olmuştur. Erkeklerin de eğitilmiş ve çalışan kadınları tercih etmeye başlamaları ile bu bakış açısı geçerliliğini kaybetmeye başlamıştır (Unger & Crawford; 1992 Akt. Erzeybek, 2015).

Sosyal rol kuramı. Kurama göre kadınlar ve erkekler arasındaki tüm davranış farklılıkları onların toplumsal rolleri ve kalıpyargılarıyla açıklanmaktadır. Eagly farklı toplumlarda kadın ve erkeklere ilişkin farklı beklentiler olduğunu savunmaktadır (Akt. Arıcı, 2011). Kuram, bir grup sürekli aynı etkinlikleri yaparken gözleniyorsa, o insanların o etkinlikleri yapma konusunda yetkin olduğunu savunmaktadır. Örneğin, çocuk bakımıyla her zaman kadınlar ilgileniyorsa bu

konuda gerekli olan özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir. Çocuk bakımı erkeklerin ilgilenmediği bir alan ise erkeklerin çocuk bakımı ile ilgili özelliklere sahip olmadıkları savunulmaktadır. Bu bağlamda, sosyal baskının toplumsal cinsiyet rol ve sorumlulukların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Kuram, değişen toplumsal yapının ve sosyoekonomik koşulların etkisiyle toplumsal cinsiyet rol ve sorumluluklarının da değişebileceğini ifade etmektedir (Dökmen, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı. Soysal öğrenme kuramında özellikle edimsel koşullanma, model alma ve taklit üzerinde durulmaktadır. Edimsel koşullanmada, ödüllendirilen ya da pekiştirilen davranışın tekrarlanma olasılığı artar. Cinsiyetine uygun davranışlarda bulunan çocuk ödüllendirilir, cinsiyetine uygun davranışlar sergilemeyen çocuklar cezalandırılır. Ödüllendirilen davranış tekrarlanır ve davranış dağarcığına dahil edilirken ödüllendirilmeyen, cezalandırılan davranış tekrarlanmaz o davranıştan kaçınılır ve davranış dağarcığında yer almaz. Örneğin, erkek çocuklarına özgü olduğu düşünülen hareketli olma davranışı erkek çocuklarında pekiştirilirken kız çocukları için çok uygun görülmez. Ebeveynler, öğretmenler ve arkadaş gruplarının davranış ve söylemlerinin model olarak alındığı ve bu davranış ve söylemlerin taklit edildiği görülür (Dökmen, 2009).

Cinsiyet rollerinin kazanımı sürecinde kız çocuklarının annelerini rol model aldıkları erkek çocuklarının ise babalarını rol model aldıkları ve taklit ettikleri görülür (Dökmen, 2009). Örnek alınan modele uygun davranış sergilenmediğinde ise suçlanmakta, uygun davranış gösterildiğinde ise pekiştirilmektedir. Model alma sürecinde anne, baba, öğretmen, arkadaş, çizgi film karakterleri gibi figürler taklit edilir. Bu süreçte aynı cinsiyetten olan figürler taklit edilmekte karşı cinsiyetteki kişiler gözlemlenmektedir. Bu süreci Bandura kendi kendini toplumsallaştırma olarak adlandırmaktadır (Dökmen, 2009).

Kuram bize cinsiyete özgü olarak kabul edilen rollerin keskin bir şekilde ayrıldığı ve uygulandığı toplumlarda erkek ve kadınların davranışlarının tutarlılık içinde olduğunu göstermektedir. Bu şekilde kadına ve erkeğe atfedilen roller kuşaktan kuşağa geçerek rollerin devamlılığı sağlanmış olur (Dökmen, 2009).

Bilişsel gelişim kuramı. Bilişsel yaklaşımı benimseyenler cinsiyet rol kazanımını çocuğun bilişsel süreçleriyle açıklamaktadır. Onlara göre çocuk

sosyalleşmesine aktif olarak katılır ve kendi cinsiyet rolünü biçimlendirmeden sorumludur buna kendini sosyalleştirme denir (Dökmen, 2009).

Bu yaklaşımı vurgulayan kuramcılardan Kohlberg çocuğa aktif bir rol yüklemiş ve bu doğrultuda cinsiyet rollerinin kazanılması sürecini açıklamıştır. Çocuğun cinsiyet anlayışındaki bilişsel yöne dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kohlberg çocukların ilk sabit bir cinsel kimliği belirlediğini ve sonra aktif olarak aynı cinsiyet modellerini araştırdığını, bir erkek ya da kız olarak nasıl davranması ile ilgili diğer şeyleri öğrendiğini öne sürmektedir. Kohlberg'e göre çocuklar sosyal tecrübeler ile etiketlenmeden önce, cinsiyet hakkında belli fikirleri kazanmış olmalıdırlar (Shaffer, 2009).

Kurama göre, çocuklar kadın ve erkek olmanın ne anlama geldiğini üç aşamadan geçerek öğrenmektedirler.

Temel cinsiyet kimliği. Çocukların kadın ve erkek arasındaki fiziksel farklılıkları görüp bu farklılıkları kavramaları ve bunun sonucunda kendilerini kız ve erkek olarak anlamalarını ifade etmektedir. 3 yaş civarında örülmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011).

Cinsiyet değişmezliği. Çocuklar bu aşamada cinsiyetlerinin sürekliliğini kavramaktadırlar. Cinsiyetlerinin her zaman aynı kalacağını erkek ya da kadın olarak büyüyeceklerini anlarlar (San Bayhan ve Artan, 2011).

Cinsiyet tutarlığı. Çocuklar durumlar karşısında cinsiyetin değişmeyeceğini fark ettiklerinde cinsiyet kavramı tamamlanır. Beş yedi yaşa kadar bu aşamamda devam edebilir (Shaffer, 2009). Çocukların insanların saç siteli, giyim gibi bir takım yüzeysel değişiklikler olsa bile cinsiyetlerinin aynı kalacağını anlamalarıdır (San Bayhan ve Artan, 2011).

Lisi ve Wehren (1983)'e göre Çocuğun cinsel kimlik gelişimi dört aşama şeklinde gerçekleşir (Akt. Arıcı, 2011).

Kendini etiketleme (labeling of self). Önce kendinin sonra diğerlerinin cinsel kimliğini fark etme ve kategorileştirme, kendi cinsiyetine uyum sağlama.

İstikrarlılık (stability). Çocuğun cinsiyetinin her zaman aynı kalacağını bilmesidir.

Motivasyon (motive). Cinsiyet rolüne uyum sağlama.

Tutarlılık (Constancy). Aynı cinsiyetten olanlarla ortak yönlerinin olduğunu ve bazı yönlerden de diğer cinsiyetten farklı olduğunu anlama.

Toplumsal cinsiyet şema kuramı. Sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim yaklaşımının farklı yönlerinin bir araya gelmesiyle bu kuram oluşmuştur. Cinsiyet rollerinin gelişiminde çevresel baskıları ve çocuğun bilişsel süreçlerinin bir arada çalışma şeklini açıklamaktadır (Martin, Ruble ve Szkrybalo, 2002).

Çocuklar kendi cinsiyetlerini adlandırdıkları zaman, cinsiyet şemalarını seçmeye başlamaktadırlar. Sadece kızlar yemek pişirebilir ya da sadece erkekler doktor olabilir ifadeleri çocuklar için değişmezdir. Çocuklar bu algıları ile bilgiyi işler ve kendi cinsel davranışlarını yönlendirmektedirler (Berk, 2013).

Çocuklarda cinsiyete ilişkin şemaların 2 ile 3 yaşlarında gelişme gösterdiği bilinmektedir. Böylece çocuklar karşılaştıkları durumları kendi cinsiyetleri ile ilgili olarak sorgulamaktadırlar. Çocuklar karşılaşılan durumları değerlendirmekte ve kendi cinsiyetleri için uygunsa ona göre hareket etmektedirler. Bu şekilde oluşturulan şemalarla çocuk kendi cinsiyetine özgü olarak kabul gören rol ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Örneğin arabaların erkek çocuklar tarafından, bebeklerin kız çocuklar tarafından tercih edildiğini öğrendiklerinde erkek çocuklar arabalarla oynamaya daha çok vakit ayıracaklardır. Çocukların şemaları erken çocukluk dönemi sonrasında daha esnek yapılara dönüşmektedir. Örneğin kız çocuklar erkek çocukların bebeklerle oynamayı tercih etmediklerinin farkındadır ama istediklerinde oynayabileceklerini düşünür (San Bayhan, ve Artan, 2011).

Çocuk, sosyalleşip büyüdüğü yapıdaki cinsiyete ilişkin şemaları öğrenme sürecinde kadın ve erkek arasındaki gözle görülür farkları tanımakta, kendi cinsiyeti hakkında bilgi edinmekte ve bu yönde de kendi cinsiyetini anlamlandırmaktadır. Bu süreçte çocuk, kendilik kavramını oluşturmakta ve çevresini algılayışında da içselleştirmiş olduğu toplumsal cinsiyete ilişkin şemasını kullanmaktadır. Kadınlar ve erkekler arasında farklılıkların yer aldığı ve bu konun açıkça vurgulanmış olduğu toplumlarda yetişen çocuklar, kadın ve erkeğe ilişkin rolleri kategorileştirmektedir (Bem, 1983; Akt. Dökmen, 2009).

Kuram, cinsiyet temelli insanların güçlü bir cinsiyet şemasına sahip olduklarından bilgiyi cinsiyet ile ilgili olarak ele aldığını savunur. Androjen insanlar ise, insanları, nesnelere cinsiyet bağlamında ifade etseler de bunu bilgiyi

sıralamak için ifade etmezler. Cinsiyet temelli insanların algıları cinsiyetçi olmasından kaynaklı olarak davranışları, tutumları da bundan etkilenir. Bu bağlamda daha geleneksel algı ve tutum davranışları sergilerler. Androjen cinsiyet özellikleri gösteren bireyler ise daha esnek ve eşitlikçi bir bakış açısına sahiptirler. Örneğin baleden hoşlanmak androjen özellikler gösteren erkekler için tuhaf karşılanmazken, cinsiyet temelli özellikler gösteren erkek balenin erkekler için uygun olmadığını düşünür (Burger, 2006; Akt. Yağan Güder, 2014).

Cinsiyet şema kuramı, cinsiyet rolü gelişiminde en çok kabul gören kuramdır. Kısaca kurama göre çocuklar erkek ve kız arasındaki farkı anladıklarında cinsiyete özgü davranış biçimlerini kazanmaya başlarlar. Cinsiyetlerine uygun olan erkek- kız rolleri ile karşılaşınca bununla ilgilenirler ve çocuklar sorularıyla ilgilerini pekiştirirler. Böylece kendi cinsiyetlerine uygun rolleri benimsemeye çalışırlar (Başal, 2004).

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Etkileyen Faktörler

Aile. Belirli roller kapsamında birbirlerini etkileyen bireylerin oluşturduğu en önemli kuruma aile denilmektedir. Aileyi oluşturan bireylerin bir takım rolleri ve sorumlulukları mevcuttur (Aile Raporu 2001 Yılı, 2002). Aile içindeki görev ve sorumluluklar kadın ve erkeğin rolleri ile ilişkilidir. Bu bağlamda aile içinde başlayarak çocukların sorumluluk ve görevleri de şekillenmektedir (Şafak vd., 2006).

Aile bireylerinin üstlendikleri roller ve sorumluluklarının şekillenmesinde çiftlerin eğitim düzeyi, aile tipi, yerleşim yeri, yaşanan toplumun örf ve adetleri önemli faktörlerdendir (Aile Raporu 2001 Yılı, 2002). Aile içinde toplumsal cinsiyet rollerini etkileyen faktörlerden anne babanın öğrenim durumu ve annenin çalışıyor olup olmaması durumu ele alındığında; eğitilmiş, bilinçli anne babalar çocuklarının eşitlikçi tutumlara sahip olmalarında önemli etkiye sahiptirler. Annesi çalışma hayatında olan çocuklar, annelerin de babalar gibi işlerde çalışabileceği, babaların da anneleri gibi yemek yapma, çocuklarla ilgilenme gibi davranışlar gösterebildiği konusunda fikir sahibi olurlar (Burt&Scott, 2002). Bu bağlamda kadın ve erkeğin benzer işler yapabilecekleri ile ilgili rol modeller oluşmuş olur.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça da çocuklarının cinsiyet rollerine yönelik olarak daha eşitlikçi bir durum sergiledikleri görülmektedir. Bu ebeveynlerin

cinsiyetlerinden dolayı çocuklarına herhangi bir ayrımcılık yapmadıkları yapılan araştırmalar sonucunda da belirlenmiştir (Aşılı, 2001; Baykal, 1988).

Kuzucu (2011), çalışmasında babaların ocuk bakımında eski yıllara göre daha fazla rol üstlendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak toplumun geleneksel kalıpyargılarının geçerliliğinin hala sürdüğü bilinmektedir. Kadınların alışma hayatı içinde daha fazla yer almaları ile ailedeki sorumluluklar konusunda değışiklikler olduğu görülmektedir.

Ayrıca anne babalar aldıkları oyuncaklarla, teşvik ettikleri faaliyetlerle, çocuğun cinsiyetine uygun olduğu ya da olmadığı düşünülen davranışlara tepkileriyle, çocuğun cinsel rol kimliğini belirlemektedir (Bhasin, 2003; Akt. zcan, 2012).

Kardeşin olup olmama durumu ya da kardeşin cinsiyeti de toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında önemlidir. Aile ortamında yaşça büyük çocukların küçük kardeşlerine rol model oldukları bilinmektedir. Çocukların aynı cinsiyetten olan büyük kardeşleri onlara örnek olmakta ve buna bağlı olarak kendi davranış ve tutumları etkilenererek gelişmektedir (Dökmen, 2009).

Çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerden biri de çocukların yaşadığı aile ortamıdır. Çocukların her zaman sağlıklı ve normal bir aile ortamında yaşamları mümkün olamamaktadır. Ölüm, boşanma, terk etme gibi durumlarla karşı karşıya kalınabilmektedir. Burt ve Scott'un (2002) yaptıkları araştırmada anne ve babasıyla yaşayan lise ğrencilerinin cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Geniş ailede büyüyen çocukların cinsiyet rollerine yönelik tutumları daha gelenekseldir. Geleneksel roller geniş ailelerde genellikle kadın aleyhine işlemektedir. Çünkü kadınlar bu aile tipinde ocuk bakımı, ev işleri gibi sorumluluklar altındadır. Ayrıca aile büyükleriyle beraber yaşayan çocukların onların geleneksel bakış aıllarının ve rollerinin tesiri altındadırlar (Burt&Scott, 2002; Tu &Chang, 2000).

Anne babaların fikirleri ve tutumları çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bulanda, 2004; Akt. Esen vd. 2018). Çocuklar, anne baba ve çevredekilerin beklentilerini abartılı bir Şekilde iselleştirebilmektedirler. Bazı ebeveynler giyinme biçimini, kıyafet renklerini kız çocuklara uygun görmekte bu durumu da ahlaki ve dini boyutka

bağdaştırmaktadırlar. Böyle bir kültürel çevrede yetişen çocuklar buna benzer tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Sosyal ve kültürel yapı kendisine uygun olan durumu ödüllendirerek pekiştirmekte tam tersi durumu ise cezalandırmaktadır. (Aydın, 2009). Ayrıca çocuklar ailelerinden gördükleri davranışlardan etkilenecek ev ile ilgili faaliyetlerde yer almaktadır. Eğer ailede geleneksel cinsiyet rol davranışları baskınsa kız çocukları daha çok ev içi faaliyetlerde, erkek çocuklar ise ev dışı faaliyetlerde yer almaktadır (Şafak vd., 2006).

Arkadaş grupları. Çocukların arkadaşları onların cinsiyet rollerine yönelik algıları üzerinde önemli role sahiptir. Erken çocukluk ve ilkököl dönemindeki çocuklar kendi algıları bağlamında cinsiyete uygun olduğuna inandıkları davranışları onaylarlar; cinsiyetlerine özgü olmayan davranışlara ise tepki gösterirler. Bu dönemdeki çocuklar kendi cinsiyetlerindeki çocuklarla oynamayı tercih etmektedirler. Oynadıkları oyunları cinsiyetlerine göre sınıflandırmakta ve kendi cinsiyetinin oyununu oynamayanlar arkadaşları tarafından uyarılmaktadır (Çağlı ve Durukan, 1989; Özen, 1992).

Okullar ve öğretmenler. Eğitim, toplumun değer yargılarını, düşüncelerini, gelecek kuşaklara aktararak; içinde bulunulan toplumun kültürünün devamını sağlamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin nasıl davranmaları, nasıl giyinmeleri gerektiği, toplumun onlardan neler beklediği, hangi mesleklerin kendileri için uygun olduğu önce ailede öğrenilmeye başlanmakta daha sonra okullar aracılığı ile pekiştirilmekte ve yeniden üretilmektedir. Yaşamın her alanında kadınların karşılaştıkları ayrımcılık ve cinsiyetçi bakışın çözümlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında, eğitim gizil bir güçtür (Asan Tezer, 2010; Clifford, 2010).

Okullar, ülkenin temel kurumlarından biri olduğundan ve diğer kurumlarla etkileşim içerisinde bulunduğundan eğitimde cinsiyetçilik, çok boyutlu bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğretmen, eğitim programları ve ders kitapları ile gelecek nesillere bilgi ve beceriler aktarılırken, toplumsal cinsiyet rolleri de aktarılmaktadır (Arslan, 2000; Batur, 2010).

Eğitim kurumları aileden sonra sosyalleşmenin gerçekleştiği en önemli ortamlardandır. Toplumun kültürel ve ahlaki değerlerinin benimsetilmesinde önemli rollere sahiptir. Okullarda uygulanan müfredat, kullanılan kitapların içerikleri, görev

yapan öğretmenlerin tutum, davranış ve söylemleri toplumsal cinsiyete bakış açıları açısından belirleyicidir (Vatandaş, 2007).

Öğretmenlerin herhangi bir ders müfredatının başarılı olmasında rolleri büyüktür. Öğretmen öğrenmedeki kolaylaştırıcı etkisi ile sadece bilgi aktaran rolünden çıkmış olmakta ve her çocuğun öğrenmesine fırsat vermektedir. Örneğin öğretmen bir kız çocuğunun matematik becerilerinde başarılı olabileceğine inanıyorsa o çocuğun öğrenmesi için uygun ortam ve destek sağlayacaktır. Böylece öğretmenler toplumdaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin tersine bir fark yaratmış olacaklardır (Akpakwu, 2003).

Öğretmenlerin farkındalık sahibi olmalarını yetişmiş oldukları sosyal ortam, sosyalleşme biçimleri ve aldıkları eğitim, genelde onların neyin geleneksel olduğunu sormalarını engellemektedir. Öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığını fark etmemeleri, sorgulamamaları bu durumdan rahatsız olmamaları öğretmenlerin de geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsediklerini göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin okullarının erkek egemen bir yapıda olup olmadığı konusunu sorgulamadan görmezden geldiklerini; bu nedenle cinsiyetçi yaklaşımlara, ders kitaplarının tutucu ve hatta cinsiyetçi içeriklerine dikkat etmediklerini ortaya koymaktadır (Shantz, 2005; Tantekin Erden, 2009).

Öğretmenlerin cinsiyet rollerine karşı takındıkları tutumlar onların erkek ve kız öğrencilerin disiplin durumlarına karşı takındıkları durumları yansıtabilmektedir. Örneğin kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha duygusal olduğu inancına sahip öğretmenlerin kızların erkeklere oranla daha yumuşak ve nazik bir şekilde disiplin altına alınması gerektiği inancına sahip olmaları daha olasıdır (Erden, 2004). Araştırmalar öğretmenlerin erkek çocuklara, kız çocuklardan daha fazla yıkıcı ve saldırgan davranışlar gösterdiklerini; kız çocuklarına, bağımlı davranışlar için ödüller verdiklerini ortaya çıkarmıştır (Trommsdorff and Iwawaki, 1989; Akt. Özcan, 2012).

Her ne kadar erkek öğrenciler kızlardan daha fazla dikkat çekse de erkek öğrencilerin davranış eleştirisi ve ceza dahil olmak üzere olumsuz davranışlarının kızlardan daha fazla olduğunu araştırmalar göstermektedir. Öğretmenler erkeklerin yıkıcı davranışlarına daha az toleranslıdır; öğretmenler erkekleri kadınlardan daha sık ve farklı şekilde uyarma ve tepki gösterme eğilimindedir. Öğretmenler, rahatsız edici davranış sergileyen kız öğrencilerle kısa, yumuşak ve özel olarak konuşma

eğilimi gösterirken, rahatsız edici erkeklerle daha sert biçimde konuşma eğilimindedir (Huffine, Silvern & Brooks, 1979; Jones & Wheatley, 1990; Meeca, 1987; Younger & ark., 1999; Akt. Almutawa, 2005).

Öğretmenler düzenli olmaları, kurallara uymaları ve parmak kaldırmaları gibi iyi davranışları nedeniyle kız öğrencilere övgüde bulunmaktadır. Çalışmalar bize; erkek öğrenciler sınıfta cevapları ellerini kaldırmadan verdiklerinde, öğretmenlerin genellikle cevapları kabul ettiğini, kız öğrenciler aynı şekilde cevap verdiklerinde ise bu davranışı düzelttiklerini göstermektedir (Dezolt ve Hull, 2001; Renzetti ve Curran, 2003; Streitmatter, 1994).

Ayrıca öğretmenler sınıftaki kız ve erkek öğrencilere farklı etkileşim kalıpları aracılığıyla toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili örtük mesajlar vermektedir. Araştırmacılar öğretmenlere öğrencilere nasıl davrandıklarını sorduğunda, cinsiyetlerine bakılmaksızın tüm öğrencilere adil davranmaları gerektiğini söyler. Aksine, araştırmalar uygulamada öğretmenlerin tipik olarak erkek ve kız öğrencilerle farklı ve çoğu zaman eşitsiz bir şekilde etkileşime girdiğini göstermektedir (Renzetti ve Curran, 2003; Sadker ve Sadker, 1991; Akt. Almutawa, 2005). Erdol ve Gözütok (2017) "Ortaöğretim Öğrencileri İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Öğretim Programına İlişkin İhtiyaç Analizi" adlı çalışmalarında eğitim kurumlarında geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıp yargılarının yer aldığını ve öğretmenler tarafından cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını ifade etmektedirler. Streitmatter (1994) ise çoğu öğretmenin, öğrencileri için öğrenme fırsatlarını bilerek veya bilinçli olarak cinsiyete göre farklılaştırmadığını savunmaktadır.

Öğretmenlerin yetiştirildikleri yükseköğretim kurumları geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda da öğretmenlerin geleneksel bakış açısına sahip olmaları beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Müfredat, ders kitapları toplumsal cinsiyete dayalı ayrımı destekler şekilde hazırlanmakta, kızlara ve erkeklere eşitliği içermeyen roller benimsetilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sürecinden geçen bireyler cinsiyetçi yaklaşımları tümüyle doğru kabul etmekte, böylece egemen sistemin devamını destekleyen eğitim politikaları amacına ulaşmış olmaktadır. Dolayısıyla okul kültürünün eril yapıyı üretmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezer Asan, 2010).

Mevcut eşitsizlik içeren bu yapının, öğretimin ve müfredatın nasıl eşitlikçi bir hale gelebileceği noktasında; müfredat içeriği, öğrenme yöntemleri, değerlendirme yöntemlerine dikkat etmek gerekmektedir (Akpakwu ve Bua, 2014). Öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri için cinsiyet eğitimi kursları açılmalı, bu kurslar bir kereye mahsus olacak şekilde değil sürekliliği olacak şekilde planlanmalıdır. Hizmet öncesi eğitim kurumlarının, hizmet içi ve devam eden mesleki gelişim sağlayıcılarının çabaları koordineli olmalıdır. Okul toplulukları ve öğretmen merkezleri aracılığıyla işbirliği yapmak için öğretmen ağları oluşturmak sürekli destek sağlamak eğitimin devamlılığı için önemlidir. Okula paralel olarak; kulüpler, ebeveynler, öğrenci-öğretmen dernekleri, güçlü cinsiyet eşitliği mesajlarının keşfedilip güçlendirilebileceği yerlerdir (Burns, 2004; Akt. Akpakwu ve Bua, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli faaliyetlerle eğitimde fırsat eşitliği ilkesini gözetmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği anayasal olarak da güvence altındadır. Bunlara ek olarak da imzalanan uluslararası sözleşmelerle de desteklenmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler (BM)'in Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), Pekin Deklarasyonu ve Avrupa Birliği (AB)'nin Ulusal Raporları kabul edilmiş ve imzalanmıştır. Böylece ülkemiz cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik tedbirleri kabul etmiştir (Sayılan, 2012).

Türkiye'nin imza attığı iki uluslararası belgeden biri olan ve toplumsal cinsiyet duyarlılığının sağlanmasını öngören Pekin Deklarasyonu sonuçlarına göre kalıplaşmış cinsiyet rollerinin ısrarla kullanılmasının kızların okula erişiminin ve okula devamının önünde bir engel olduğu vurgulanmaktadır. Pekin Eylem Planı, eğitimin her düzeyi için toplumsal cinsiyete duyarlı öğretim programlarının oluşturulmasını ve uygulanmasını öngörmektedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2003). Cinsiyetçilikle mücadeleyi öngören Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi olan CEDAW'ın 5. Maddesine göre "kadın veya erkeği diğerine göre aşağılayan; kadın veya erkeğin diğerine göre daha üstün olduğunu savunan veya kalıplaşmış cinsiyet rollerini temel alan rolleri öngören tüm adet, uygulama, geleneksel davranış ve önyargıların ortadan kaldırılmasını sağlamakla yükümlü kılmaktadır". Aynı belgenin eğitimle ilgili olan 10. maddesinin (c) bendinde ise, eğitimin bütünleştirilerek güçlendirilmesi, farklı eğitim türlerinin de geliştirilmesi, okul öğretim programlarının ve özellikle de okul kitaplarının gözden geçirilmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden

oluşturulması, bu amacın gerçekleştirilmesinin gerekliliği öngörülmektedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2003).

Literatürde öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusundaki rollerine ilişkin farklı yaklaşımların olduğu göze çarpmaktadır. Bu görüşlerden ilki, öğretmenlerin pasif rol özellikleri göstererek toplumsal cinsiyet konusunda öğrencilerin öğrendikleri kalıpyargılara müdahale edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Farklı bir bakış açısı ile ikinci görüş ise toplumsal cinsiyet konusunda öğretmenlerin çocukların kalıpyargıları ve cinsiyet eşitsizliği ile mücadelesini savunmaktadır (Esen, 2013a; Frawley, 2005;). Öğretmenlerin çocuklar üzerindeki konu ile ilgili etkilerinden yukarıda bahsedilmiştir. Bahsedilen bu nedenlerden yola çıkılarak ikinci görüş çerçevesinde çalışmanın amacı belirlenmiş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Kitle iletişim araçları. Küçük yaşlardan itibaren bilgilere ulaşmada en etkili araçlardan biri iletişim araçlarıdır. Günlük yaşamda önemli bir yere sahip olan kitle iletişim araçları toplumsal cinsiyete ilişkin roller konusunda da etkilidir (Yılmaz, 2007). Çocukların cinsel rol algılarının şekillenmesinde görsel, işitsel ve yazılı pek çok mesaj bulundurmaktadır (Çelik, 2008).

Toplumsal güç ve sorumluluğu barındıran medya, kadın ve erkeğin statüsünü etkilemektedir. Medyayı, diğer bir anlamıyla kitle iletişim araçlarını reklamlar, televizyon programları, çizgi filmler oluşturmaktadır (Toker, 2017).

Kitle iletişim araçlarından televizyon çocukların izlemekten hoşlandıkları programların olduğu, tepki vermesi beklenmeksizin izlenen bir araçtır. Televizyon programları, kadın ve erkeğin cinsiyet rollerine yönelik çeşitli mesajlar vermektedir. Kadınlar genellikle cinsel bir obje olarak “kadınsı” yönleri ön planda yer almaktadır. Erkek oyuncular kadınlardan daha baskın, saldırgan, rekabetçi, bağımsız ve girişken olarak sergilenmektedir (Arslan, 2000; Yee and Brown, 1994).

Televizyonun toplumsal cinsiyet tutumları bağlamında çocuklar üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Televizyonda yayınlanan programlarda geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri paralelinde yansımaların olduğu görülmektedir. Şöyle ki, programlardaki karakterlerin daha çok erkeklerden oluştuğu onların da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde söylem ve davranışlarla donatılmış oldukları açıktır. Televizyon programlarını takip eden çocukların karşılaştıkları

tablolar geleneksel algıyı desteklediğinden çocukların algılarının da bu doğrultuda olması yadsınamaz (Baykal, 1988; Coşgun, 2002).

Reklamlar, insanların duygu ve ihtiyaçlarını harekete geçiren unsurlar olarak hayatımızın bir parçası durumdadırlar. İçinde barındırdığı öğeler ve görseller aracılığıyla reklamlar, toplumsal cinsiyet rollerini her gösterimde pekiştirmektedir. Yapılan bir araştırmada kinder reklam filmleri ele alınmış ve filmlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını destekledikleri belirtilmiştir. Reklam filmlerinde anne evde ya da mutfakta görülmekte, çocuklarına bakmakta ve kız çocuklar bebekleriyle evcilik oynamaktadır. Erkek çocuklar ise toplarla oynamakta ya da baba rolünde görülmektedirler. Bu bağlamda reklamlardaki kız ve erkek çocuklar sadece çocuk olma rolleriyle ön planda olmalıdırlar ki kalıpyargılardan uzak konumlandırılabilirler (Kalan, 2010).

Çolakoğlu ve Doğaner (2005), yaptığı çalışmada reklamlarda yer alan erkeklerin analizini ele almıştır. Erkeklerin ev içinde ikincil rollerde yer aldıklarını belirtmiştir. Toplumumuzda erkeğin değişen rolünün reklamlarda yeterli olarak ele alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sabuncuoğlu (2006), "Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet" isimli çalışmasında, televizyonda yayınlanan 14 reklam filminde kadın ve erkeğin nasıl yer aldığını incelemiştir. Kadının anne, eş ve ev kadını rollerinde yer aldığı görülmüştür. Erkeğin ise; para kazanan, otoriter, güçlü, başarılı, kendinden emin, sert olarak yer aldığı belirtilmiştir. Erkeğin temel rolünün çalışmak ve para kazanmak olduğu, daha sonraki rollerinin ise baba ve eş olmak olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak incelenen 9 reklam filminde tam tersi sonuçlara ulaşılmıştır. Erkeklerin baba olarak gösterildiği rollerde çocuklarının bakımları ile uğraşmadıkları görülmüştür. Erkeklerin baba olarak oynadıkları beş reklam filminden sadece birinde babanın çocuğunun bakımından sorumlu olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Uluyağcı ve Yılmaz (2007) yılında yaptıkları çalışmada reklam filmlerini incelemişlerdir. İncelenen reklamlarda kadın ve erkek cinsiyet rollerinin toplumun benimsediği ve uygun gördüğü şekilde sunulduğu görülmüştür. Yetişkinlere yönelik olan reklamlarda erkek figürünün gücü ve otoriteyi temsil etmesi kadın figürünün ise görüntü nesnesi olarak kullanılması dikkat çekicidir. Reklamlarda yer alan kız ve erkek çocukların da yetişkin rollerin uygun şekilde

sunulduğu belirlenmiştir. Ayrıca reklamlar toplumdaki egemen rolün erkeklik rolü olduğu mesajını da verdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda reklam filmleri toplumsal cinsiyet rollerinin aktarılmasında ve pekiştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Thompson ve Zerbinos (1995)'in yaptığı araştırmaya göre; kadın ve erkek karakterler çizgi filmlerde farklı rollerde yansıtılmaktadır. Öğretici unsurların yer aldığı çizgi filmlerde kadınların fazlasıyla kalıpyargılı roller üstlendikleri görülmektedir. Erkeklerin ise macera içeren çizgi filmlerde yer aldıkları belirtilmiştir. Yağan Güder vd.'nin (2017) ve Deniz'in (2019) çalışmalarındaki sonuçlar da benzerlik göstermektedir. Kadın karakterlerin genellikle ev ve mutfak işleri ile çocuk bakımından sorumlu oldukları, erkek karakterlerin ise ev dışında ve odun kırma, araba sürme gibi işlerden sorumlu oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada renkler üzerinden de cinsiyete göre bir ayırımın söz konusu olduğu görülmüştür. Kız çocuklar için pembe ve mor erkek çocuklar için mavi renk kullanılmıştır. Bu bağlamda çizgi filmlerde geleneksel rol algılarının yeniden üretildiği ve pekiştirildiği belirlenmiştir.

Çocuk hikayeleri, masallar, ders kitapları ve dergiler. Çocuk kitapları, ders kitapları, gazete-dergi gibi basılı yayınlar kültürel normları yansıttığı için çocukların toplumsallaşmaları ve cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde önemli etkiye sahiptirler (Bereaud 1975, Rosenberg, 1973 Akt. Sarıtaş ve Şahin, 2018).

Sayılan (2012), yaptığı çalışmada ders kitaplarının kadın ve erkeği, geleneksel kalıpyargılar doğrultusunda ele aldığını ifade etmiştir. Ayrıca ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve ataerkil düşünce yapısının desteklendiğini belirtmiştir. Ailede kadınların sadece ev ve annelik gibi sorumluluklarının olduğunu erkeklerin ise güç figürünü temsil ettiklerini söylemiştir.

Okul programlarında yer alan ders kitaplarında da benzer durumların sözkonusu olduğu; kadınların erkeklere oranla daha pasif ve bağımlı özelliklerle tanıtıldığı görülmektedir. Kadınlar özellikle öğretmen, hemşire, ev kadını ve anne gibi geleneksel rollerde yansıtılmaktadır. Bu örnekler tüm toplumlarda ders ve hikaye kitaplarında, kitle iletişim araçlarında görülmektedir. Ancak eğitlikçi cinsiyet rolüne doğru geçişte bu durum göz önünde bulundurulmalı, kitaplarda ve diğer yayınlarda bu tür kalıp yargıların pekiştirici olmasından kaçınılmalıdır (Otaran vd., 2003).

Erken çocukluk döneminde tercih edilen hikaye kitaplarında da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini barındıran olguların olduğu görülmektedir. Gürşimşek ve Günay (2005) çocuk hikayelerinde cinsiyet rollerinin nasıl ele alındığını araştırmışlardır. Kitapların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler ifadeleri ve resimleri barındırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Köseleler'in (2009) yaptığı çalışma hikaye ve masal kitaplarında yer alan kadınların daha pasif bir şekilde yer aldıklarını, çalışma alanlarının da sınırlı olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik materyallerde de ilköğretim ders kitaplarındakine benzer bir durum söz konusudur. Gürşimşek ve Günay (2005) tarafından yapılan çocuk kitaplarındaki cinsiyet rollerinin nasıl belirlendiği ve kitaplara nasıl yansıtıldığı belirlenmeye çalışıldığı araştırmada kitaplarda çoğunlukla geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bir dilsel ve dil dışı gösterge seçimi yapıldığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Köseleler (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da öykü ve masal kitaplarında kadınların çalışma hayatında sınırlı şekilde yer aldıkları ve mesleki rollerinin çok az belirtildiği ortaya konulmuştur.

Rollas (2017) yaptığı araştırmada çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet inşasını incelemiştir. Hikayelerde annenin, mutfakta yemek yaparken, ayakta yemek servisi yaparken ya da salonda temizlik yaparken resmedildiğini babanın ise; televizyon izlerken, gazete okurken, tamirat yaparken ya da çalışıp para kazanırken resmedildiğini belirtmiştir. Kız çocuklarının annenin yardımcısı rollerinde, bebekleriyle oynarken, küçük kardeşleriyle ilgilenirken resmedildiği sonucuna varılmıştır. Erkekler ise gün içinde evde olmayan, kamusal hayat ve işle betimlenen bir karakter olarak, aile içinde tamirat işlerinden sorumlu, ekonominin sahibi ve aile için otorite olarak konumlandırılmaktadır. Babalar genellikle korkulan karakterler olarak yer almaktadırlar. Erkek çocuklar ise; yaratıcı düşünme becerisine sahip, çözüm üreten, bilgilendirici olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Çocuklar için oluşturulan masallar da toplumun kalıplaşmış yargılarına paralellik göstermektedir. Masallardaki erkek karakterler kurtarıcı, sorun çözücü olarak sunulurken kadın kahramanlar muhtaçlık ve zayıflık özellikleriyle yer alırlar. Masallardaki kadın kahramanlar genellikle benzer şekillerde karşımıza çıkmaktadır; Hansel ve Gretel masalında şiddet mağduru Külkedisi, Kibritçi Kız, Kırmızı Pabuçlar masallarında terk edilmiş ve ezilmiş durumda oldukları gibi. Erkek kahramanlar ise

kadı kahramanları öperek, düşmanla savaşarak, düşmanı öldürerek, sarayına alarak ya da büyüü bozarak kurtarır. Yaşlı kadın figürünün yer aldığı masallardaki tanımlar ise cadılık ve üvey annelik şeklindedir (Alpan Özdemir, 2018). Masallarda yer verilen çirkin kadınlar, erkek kahramanlar tarafından tercih edilmedikleri ve beğenilmedikleri için evlenememektedir. Bu şekilde çocuklara verilen mesajlar bilinçaltına kodlanmakta tek tip güzellik algısı da normalleştirilmektedir. Verilen mesajla sadece güzellik algısı ile sınırlı değildir. Örneğin Sindrella gece yarısından önce eve dönmediği takdirde at arabası balkabağına, atlar farelere dönüşmektedir ki bu da geç saatte dışarda olan kadının cezalandırıldığı mesajını vermektedir (Toker, 2017).

Masallardaki erkeği simgeleyen kahramanlığın çeşitliliği kadın karakterlerde yer bulmamaktadır. Kahraman olarak yer bulan kadınlar ise kadınlık özelliklerinden yoksun olarak betimlenmektedir. Kadınlar değer yüklenici rolünderken erkekler yaşam bağışlayan ve değer yükleyen rollerinde karşımıza çıkmaktadır. Böylece masallar aracılığıyla toplumsal cinsiyet kalıpyrgıları pekiştirilmekte ve normalleştirilmektedir (Alpan Özdemir, 2018).

Özkanca (2018) yaptığı tez çalışmasında çocuk dergilerinin de çocuk kitapları, çocuk hikayelerine benzer toplumsal cinsiyet kalıpyargıları taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. İncelediği çocuk dergilerinin kalıpyargısal düşünceleri destekler içeriklere sahip olduğunu belirtmiştir. Dergilerde erkek karakterlerin kadınlardan daha fazla yer aldığı, kadınların çocuklarla ilgili eylemlerde ve ev çevresinde yer aldığı, erkeklerin dış mekanlarda yer aldığı belirtilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Literatürde ölçek geliştirmenin belirli aşamalardan oluştuğu belirtilmektedir. Bunlar; literatür taraması ve madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşü alma, pilot uygulamanın yapılması ve ölçeğin değerlendirilmesi aşamalarıdır (Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Cohen ve Swerdlik, 2013).

Literatür taraması ve madde havuzunun oluşturulması. Konu ile ilgili literatür taraması yapılması ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Ölçek maddeleri tasarlanırken, maddelerin sade ve anlaşılır olmasına, bir maddenin

birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olmamasına özen gösterilmelidir (Ekici, 2012).

Uzman görüşü alma. Bu aşamada ölçeğin geçerliliğini sağlamak adına çalışmalar yapılmaktadır. Yapılandırılmış bir ölçeğin belirli olayları çıkarsama özelliği ya da diğer yapıların ölçümü ile olan ilişkisi geçerlilik olarak ifade edilmektedir. Bir ölçme aracının geçerliliğinden bahsedilmesi için, yapılan ölçümlerde meydana gelen değişimlerin ne kadarının ölçülen özellikle ilgili gerçek farklardan kaynaklı olduğunu göstermesi gerekmektedir (Ercan ve Kan, 2004).

Doğrudan yapılan ölçümlerde geçerlilik dolaylı yapılan ölçümlere göre daha yüksektir. Dolaylı yapılan ölçümlerde değişkenlerin kavramı net olarak karşılayamaması ya da gözlenebilme ölçütlerinin yeterince duyarlı olmaması gibi nedenlerle geçerlilik düşük olmaktadır. Bir amaç için geçerli olan ya da belli koşullar için geçerli olan bir ölçme aracı; başka koşullar ya da amaçlar için geçerli sayılamaz. Bu yüzden geçerlilik evrensel değildir (Karasar, 2004).

Ölçme araçlarının geçerliliklerinin sağlanmasında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçeklerin geçerliliğinin sınanmasında ne kadar çok kanıt elde edilirse o kadar iyidir. Geleneksel olarak kapsam geçerliği, ölçüte dayanıklı geçerlik ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlardan söz edilmektedir (Tezbaşaran, 2008)

Kapsam geçerliği. Kapsam geçerliliği, madde setinin içerik anlamını ne ölçüde yansıttığı ile ilgilidir. Ölçeğin tesadüfi olarak seçilen maddelerinin uygun maddeler evreninin alt kümesi olmalıdır. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen özellik alanıyla ilişkili olması açısından uzmanlardan tarafından gözden geçirilmesi gerekmektedir (Sterba vd., 2007; Akt. DeVellis, 2014). Bu şekilde dahil edilmesi gerekirken kapsam dışı bırakılmış maddeler eklenerek ya da kapsam dahilinde yer almaması gereken maddeler çıkarılarak kapsam geçerliliği desteklenmiş olmaktadır (DeVellis, 2014).

Kapsam geçerliliği için kullanılan yöntemlerden birisi uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzmanlar taslak ölçeğin maddelerinin uygunluğunu çalışılan konu kapsamı bakımından değerlendirmektedir (Büyüköztürk vd.,2013). Bu bağlamda kullanılan tekniklerden biri Lawshe tekniğidir. Bu teknik için çalışmanın önemini kavrayabilecek ve bunun için gerekli zamanı ayırabilecek 5- 40 arasında uzmana ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdağül ve Bayrak, 2012). Uzmanların görüşleri 'uygun,

düzeltilmeli, çıkartılmalı' ifadeleri ile elde edilmektedir. Uzmanların her bir maddeye verdikleri yanıtlar toplanmaktadır. Kapsam geçerlilik oranları hesaplanırken madde özelinde 'uygun' cevabını veren uzmanların toplam sayısının, toplam uzman sayısına bölünüp bir eksiğinin alınması ile elde edilmektedir (Yurdağül, 2005). Böylece kapsam geçerlilik oranları (KGO) sıfır ve sıfırın altında olan maddelerin, madde havuzundan çıkarılması öngörülmektedir.

Ölçüt dayanaklı geçerlilik. Bir maddenin ya da ölçeğin bazı ölçütlerle ilişkili olmasını incelemektedir. Bilimsel olmaktan çok pratik bir konudur ve bir süreci yordama ile ilgilidir. Ölçütün söz konusu ölçme ile uyum sağlayıp sağlamadığını sorgulayan geçerlik türüdür (DeVillis, 2004).

Ölçek puanlarının, ölçeğin ölçtüğü özelliklerle ilişkili olduğu düşünülen başka bir ölçme aracı ile sonuçlarının ilişkisinin incelenmesi, ölçüte dayalı geçerliliği göstermektedir. Ölçüt geçerliğine ölçütün uygunluğu ve ölçüte ait puanların güvenilir ve geçerli olmaları ölçüsünde güvenilmektedir. Bu bağlamda ölçeğin puanlarının ölçütün puanlarını ne ölçüde açıkladığına yönelik bilgilere ulaşılmış olacaktır. Ölçüt geçerliğinin, eşzaman geçerliği ve yordama geçerliliği olarak iki türü bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013).

Pilot uygulamanın yapılması. Metodolojik araştırmalarda, kapsam geçerliği sonrasında pilot uygulama yapılabilmesi için önerilen örneklem büyüklüğü ölçek madde sayısının 5–10 katıdır (Yurduğül, 2005). Yeterli örneklem büyüklüğü sağlandıktan sonra ölçeğin değerlendirilmesi aşamasına geçilmektedir.

Ölçeğin değerlendirilmesi. Bu aşamada ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği için ilgili analizler uygulanır.

Yapı geçerliliği. Cronbach ve Meehle (1955)'e göre belli bir yapıyı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek uygulandığında o yapıya ait özelliklerini ölçekteki performanslarına yansıtacakları tahmin edilmektedir (Akt. Baykul, 2000).

Oluşturulacak ölçme aracını karşılaştıracak referans olmadığında yapı geçerliğine başvurulmaktadır. Yapı geçerliliği ölçekten elde edilen puanın ne anlama geldiğini ifade etmekte ve ölçek sonucunun ne ile bağlantılı olduğunu açıklamaya yardım etmektedir (Tavşancıl, 2002). Yapısal geçerlilik, diğer geçerlilik

türlerinin tamamını kapsamaktadır. Bu bağlamda yapısal geçerliliğin diğer geçerlilik türlerine kıyasla geniş bir kapsama sahip olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Faktör analizi yapı geçerliliğine ilişkin en fazla tercih edilen yöntemler arasındadır.

Faktör analizi. Faktör analizi, çok sayıda varyansı açıklayan az sayıda açıklayıcı faktöre (kavrama) ulaşmayı hedefleyen ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri temel alan bir hesaplama olarak tanımlanmaktadır. İlk olarak 20. yüzyılın başlarında Spearman tarafından geliştirilen faktör analizi'nin yaygın kullanımı, bilgisayar teknolojisinde 1970'li yıllarda yaşanan hızlı gelişme ile mümkün olabilmıştır. (Kline, 1994; Rennie, 1997; Akt. Büyüköztürk, 2014). Faktör Analizi'nin amacı dikkate alındığında açımlayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki temel yönetime ayrılmaktadır.

Faktör analizi yapılarak oluşturulan her bir faktör konuya ilişkin farklı boyutları ifade etmektedir. Faktörleri oluşturan maddeler ortak konunun alt boyutunu ölçmektedir. Ayrıca faktör analizindeki değişkenler nicel değişkenler olup değişkenlerin ölçüm düzeyi oran ya da aralık ölçeği olmalıdır. Sıralama ya da sınıflama ölçekleri faktör analizi için uygun değildir (Ural ve Kılıç, 2013).

Faktör analizi, altta yatan yapıların tespit edilebilmek, sonuçların yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermek isteyen araştırmacılar için son derece yararlı bir yöntemdir (Rennie, 1997). Faktör analizinde faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyansın ya da ortak faktör varyansının en çoklaştırılması temel amaçtır. Bahsedilen değer maddelerin her bir faktördeki yük değerleri ile ilişkilidir. Bu bağlamda bir maddenin önemli faktörlerdeki yük değerlerinin karelerinin toplamını ifade etmektedir. Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan katsayı faktör yük değerini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Verilerde sergilenen doğrusal ilişkilerin en iyi özetinin ilk faktör olduğu söylenebilir. İkinci faktör, birinci faktöre dik olduğu kısıtlamasına tabi olarak değişkenlerin en iyi ikinci lineer kombinasyonu olarak tanımlanır. Birinci faktöre dik olmak için, ikinci faktör ilk faktör çıkarıldıktan sonra kalan varyanstan türetilmelidir. Bu nedenle, ikinci faktör, birinci faktörün etkisinin verilerden çıkarılmasından sonra açıklanamayan en fazla varyansı oluşturan değişkenlerin doğrusal kombinasyonu olarak tanımlanabilir. Süreç, varyansın tamamı açıklanıncaya kadar daha küçük ve

daha küçük miktarlarda varyansı oluşturan faktörleri çıkarmaya devam eder (DeVellis, 2014).

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin yüksek olması. Bir faktör altında yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise o maddelerin birlikte ilgili yapıyı ya da faktörü ölçebildikleri anlamı çıkmaktadır. Faktör yüklerinin 0.45 ya da daha fazla olması gerektiği söylenmektedir ancak bu değer 0.30 'a kadar da indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Maddelerin bir faktörde yüksek başka maddelerde düşük yük değerine sahip olmaları. Bir madde yüksek yük değeriyle yer aldığı faktör ile başka bir faktördeki yük değeri arasındaki ne kadarlık farkın ihmal edilebileceği tartışma konusudur. Bu farkın olabildiğince yüksek olması beklenmektedir. Bu farkın en az .10 olması önerilmektedir. Birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan maddeler binişik kabul edilir ve ölçekten çıkarılır (Büyüköztürk, 2014).

Önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansına göre karar verme. Önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının 1.00'a yakın ya da 0.66'nin üzerinde olması sağlıklı bir veri elde etmeyi ifade etmektedir. Ancak uygulama boyutunda bunu sağlamak oldukça zor bir durumdur (Büyüköztürk, 2014).

Faktörleşmeyi durdurmaya karar verirken (yani kaç tane faktör olması gerektiğinin) bunun kavramsal bir temeli olmalıdır Çıkarılacak faktörlerin sayısının belirlenmesi için kesin bir nicelik temeli geliştirilmemiştir. Ancak, çıkarılacak faktörlerin sayısı için aşağıdaki durdurma kriterleri kullanılmaktadır. (Altunışık vd., 2007; Hair vd.,1998).

Araştırmacı tarafından belirleme. Bazı durumlarda araştırmacı teorik bilgiler ve araştırma modeli dahilinde çıkması gereken faktör sayısına kendisi karar vermektedir. Araştırmacı zaten faktör analizine girmeden önce çıkarması gereken birçok faktörü biliyordur. Araştırmacı, bilgisayara, istenen sayıda faktör çıkarıldığında analizi durdurması talimatını verir. Bu yaklaşım, çıkarılacak faktörlerin sayısı hakkında bir teori veya hipotez test ederken kullanışlıdır. Ayrıca, başka bir

araştırmacının çalışmasını çoğaltmaya ve daha önce bulunan aynı sayıda faktörü çıkarmaya çalışırken de kullanılmaktadır (Hair vd., 1998).

zdeğerlere (Eigen value) göre boyut belirleme. zdeğer faktörlerce belirlenen varyansı belirlemede ve faktör sayısını tespit etmede kullanılan bir yöntemdir 1'den büyük özdeğerlere sahip faktörlerin önemli olduğu dşnlmektedir; 1'den küçük tüm faktörler önemsiz sayılır ve dikkate alınmaz. Bir kesme oluşturmak için özdeğerin kullanılmasında, değişkenlerin sayısı 20 ve 50 arasında olduğunda oldukça güvenilir sonuçlar elde edilmektedir. Değişkenlerin sayısı 20'den düşük ise daha az sayıda faktör ortaya çıkmaktadır. 50'den fazla değişken varsa, çok fazla faktörün çıkarılması beklenen bir sonuçtur (Hair vd., 1998).

Scree test (yamaç birikinti grafiği) kriterlerine göre belirleme. Cattell (1966) yamaç birikinti grafiğinin özdeğerlere dayalı olduğunu ifade etmiştir. Bu grafik sola doğru dikey bir bölümden sağa doğru yatay bir çizgiye sahiptir. Saç tarafta olanların faktörlere yatay çizginin ise daha gereksiz olanlara karşılık gelmektedir (Akt; DeVilles, 2008). Scree test grafiğinde çizim başlangıçta dik olarak aşağıya doğru eğim yapar ve ardından yavaşça yaklaşık olarak yatay bir çizgi haline gelir. Eğrinin ilk önce düzelmeye başladığı noktanın, çıkarılacak maksimum faktör sayısını gösterdiği dşnlmektedir (Hair vd., 1998).

Açıklanan varyans yüzdesine göre karar verme. Varyans kriteri yüzdesi, ardışık faktörler tarafından elde edilen belirli bir toplam varyans yüzdesini elde etmeye dayanan bir yaklaşımdır. Amaç, elde edilen faktörler için en azından belirli bir varyans miktarını açıklamasını sağlayarak pratik önemi sağlamaktır. Sosyal bilimlerde, toplam varyansın yüzde 30'un üzerinde olması kabul edilebilir bir durumdur (Büyüköztürk, 2014).

Örneklemin FA için uygunluğunun test edilmesi gerekmektedir. Bunun için KMO testi yapılmakta ve ayrıca Bartlett testi ile de veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmektedir.

Faktörlerin yorumlanmasının ve isimlendirilmesinin kolaylaştırılması açısından faktörleri temsil eden eksenlerde çeşitli döndürme (rotation) durumlarına gidilebilir. Faktör döndürmedeki amaç, değişkenlerin belirli faktörlere yüksek yüklemeler yapmasını diğer faktörlere ise düşük yüklemeler yapmasını sağlamaktır

(Altunışık vd., 2007). Böylece faktörler kendileri ile yüksek ilişkiye sahip değişkenleri bulurlar ve faktörler de daha kolay yorumlanmış olur (Büyüköztürk, 2014).

Faktör döndürme yöntemleri iki başlık altında yer almaktadır: Ortogonal (dikey) döndürme ve oblique (eğik) döndürme. Dikey döndürme yönteminde eksenlerin konumları değiştirilmeden faktörler döndürülmektedir. Dik döndürmede ortaya çıkan yük matrisleri gözlenen değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonların matrisidir ve yüklerin büyüklükleri ilişkinin büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

En yaygın bilinen dikey döndürme yöntemleri; varimax, quartimax ve equimax'tır. Rotasyonyapmanın amacı, faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak olduğundan, ilk başta, mantıksal seçimin varimax olduğu düşünülmektedir (Rennie, 1997). Varimax dikey döndürme yöntemi uygulamada daha sık tercih edilmektedir. Bu yöntemde faktör eksenleri arasındaki açının dik açı olması sağlanır ve ortaya çıkan faktörler arasındaki korelasyon sıfırdır (Altunışık vd., 2014). Bu yöntem birden fazla faktör elde edilmek istendiğinde kullanılmaktadır. Böylece faktörler altında toplanacak değişken sayısı minimize edilmiş olur (Başar, 2016).

Eğik döndürme yöntemi faktörler arasındaki açının dik olmamasına imkan tanımaktadır. Bu yöntem örtük değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülüyorsa tercih edilmektedir. Eğik döndürme yöntemleri promax, quartimax ve oblimin'dir (Devellis, 2014).

Bir araştırmacının vermesi gereken ilk karar, faktörlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesini (yani eğik dönme) veya birbiriyle ilişkilendirilmemesini isteyip istemediğine karar vermektir (yani dik dönme). Her iki döndürme prosedürünü kullanmanın avantajları ve dezavantajları vardır. Araştırmacının kararı ve hedefleri bu durumu belirlemektedir. Genel bir kural olarak, eğer bir araştırmacı öncelikle kendi verilerine en uygun sonuçları elde etmekle ilgileniyorsa, araştırmacı faktörleri eğik şekilde döndürmelidir. Diğer ise araştırmacı, sonuçlarının genelleştirilebilirliği ile daha fazla ilgileniyorsa, ortogonal döndürmeyi tercih etmelidir. Ayrıca her iki döndürme döndürme sonuçları da birbirine benzer durumlar ortaya çıkardığı için çalışmaların büyük çoğunluğunda dik döndürmenin tercih edildiği söylenebilir. Eğik dönme sonucu ile dik döndürme sonuçları arasındaki hafif fark hemen hemen önemsizdir (Rennie, 1997).

Uygun döndürme yöntemi seçilerek yapılan analiz sonuçları neticesinde faktör boyutlarının isimlendirilmesi gerekmektedir. Bilgisayar tarafından yapılan analiz mekanik bir hesaplama olduğu için faktörleri oluşturan değişkenlerin anlamlı bir boyut oluşturması konusunda zorluk yaşanabilir. Bu bağlamda faktörleri isimlendirirken çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir. İlk olarak faktör altında yer alan değişkenler incelenerek ortak noktanın belirlenerek isimlendirme yapılması gerekir. İkinci seçenek faktöre yükleme yapan değişkenlerden en yüksek değere sahip olan dikkate alınarak isimlendirme yapılabilir. Kullanılabilecek son yöntem ise, faktör altında bulunan değişkenlerin ortak olarak vurgulamak istedikleri anlama göre adlandırma yapmaktır (Altunışık vd., 2007).

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). Bu analiz ile uyum indeksleri ve değişkenlerin t değerleri yorumlanmaktadır (Çoklul vd., 2018).

Güvenirlik. Güvenirlik, ölçme aracından alınan puanın ölçülen değişkende meydana gelecek bir değişiklik olmadığı sürece değişiklik göstermemesi demektir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa güvenilirlik, ölçme aracının birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesidir (Tezbaşaran, 2008).

Gözlemlenmiş ölçüm sonuçları tahmin etmek istediğimiz doğru sonuçlardan ve hatalardan oluşmaktadır. Gözlenen sonuçların gerçek sonuca yakınlığı hataların küçüklüğü ile ilgilidir. Güvenirlik hatayı tahmin etme imkanı vermektedir. Hata ile gerçek sonuçlar arasında ters yönlü bir ilişki mevcuttur. Güvenirliği yüksek ölçümler gerçek sonuçlara yakındır ve hata da o ölçüde düşüktür (Punch, 2016).

Ölçmelerde oluşacak hatalar nedeniyle güvenirliliğin tam anlamıyla bilinmeyeceği ancak kullanılan bazı yöntemlerle bir tahminde bulunulabilir. Ölçme aracının güvenirliliğinin sağlanmasında kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler güvenilirlik katsayısı için kullanılan puanların elde edilmiş şekline göre çeşitlilik göstermektedir. Cronbach alfa, Guttman split half ve Spearman brown bu yöntemlerdendir (Büyüköztürk, 2014).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında toplumsal cinsiyete ilişkin yurtiçi ve dışında yapılan çalışmalar, ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalar ve ilgili çalışmalar özetine yer verilmiştir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar. Baç (1997), öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili davranış, tavır, algı ve beklentilerinde cinsel kimlik önyargıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin hangi ölçülerde kız ve erkek öğrenciler arasında ayırım yaptığını araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin algı ve beklentilerinin kız ve erkek öğrencilere göre, meslekler, tanımlayıcı sıfatlar, dersler özelinde yetenekler, akademik başarı ve başarısızlık nedenleri ilişkisinde nasıl değişiklik gösterdiği sorgulanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları öğretmenlerin beklenti ve algılarının kalıplaşmış cinsel kimlik düşünce ve inançlarının etkisiyle oluştuğunu göstermektedir. Aynı şekilde öğrencileri tanımlarken kullanılan sıfatlar, öğrencilerin yetenekli olduğu dersler, başarı ya da başarısızlık nedenlerinin aynı etkinin tesiri altında olduğu belirlenmiştir. Yapılan sınıf gözlemleri sonuçlarına bakıldığında; sınıflarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ön planda yer aldıkları ve öğretmenlerin erkek öğrencilerle daha fazla iletişim halinde oldukları tespit edilmiştir.

Esen ve Bağlı 2002 yılındaki çalışmalarında ilköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerinin geleneksel olarak toplumumuzda yer alma biçimleriyle, işbölümü ve roller çerçevesinde olduğunu göstermektedir. Kadın figürleri en çok ev ve ev çevresine, erkek figürleri ise en çok dış mekanda resmedilmişlerdir. Aynı şekilde kadın figürler çocuklarla ilgili etkinliklerde, erkekler ise dış mekânlarla ilgili etkinlikler içinde sunulmuşlardır. Araştırma sonuçları incelenen kitaplarda yer alan resimlerin toplumun toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarını desteklediğini göstermektedir.

Torun (2002) tez çalışmasında sınıf içi öğretmen öğrenci etkileşimlerinin toplumsal cinsiyet rollerinin gelişiminde ve yeniden üretilmesinde etkisini ele almıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarına yönelik toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına sahip oldukları ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre davranış farklılıkları gösterdikleri belirlenmiştir. Olumsuz ilgi ve cezalandırmada cinsiyete özgü farkların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetler arasında

bu şekilde sergilenen davranışların farkında olmadıkları ve bu davranışları doğal karşıladıkları görülmüştür.

Erden (2004) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet rollerine ve disipline karşı tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin disipline ve cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının eşitlikçi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet rolü ile disiplin tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Cinsiyet rollerine karşı eşitlikçi tutumlar ifade eden öğretmenlerin, aynı zamanda disipline karşı eşitlikçi tutumlar da benimsedikleri belirlenmiştir.

Şafak vd. (2006) yaptıkları çalışmada çocukların evdeki faaliyetlerde geçirdikleri zamanın anne çalışma durumu ve çocukların cinsiyet değişkenleri açısından ele almışlardır. Çalışma 6.7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Erkek çocukların 'sofra hazırlama ve kaldırma, fatura ödeme ve alışveriş' gibi konularda sorumluluk aldıkları, kız çocukların ise 'ev temizliği, sofraya hazırlama ve toplama, misafire hizmet etme' gibi konularda daha fazla sorumluluk aldıkları görülmüştür. Erkek çocukların bahçe bakımı, taksit fatura ödeme ve sinema bileti alma gibi konularda daha fazla zaman harcadıkları, kız çocukların ise aile içi eğlenme faaliyeti düzenlemeye daha fazla zaman harcadıkları belirlenmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının taksit-fatura ödeme faaliyetlerine, çalışan annelerin çocuklarına oranla daha fazla vakit harcadıkları araştırma sonuçları arasındadır.

Bağçeli (2008) yaptığı çalışmada köyde ve kentte yaşayan çocukların cinsiyet kalıpyargılarını ve cinsiyetlerine göre oynadıkları oyun ve oyuncakları incelemiştir. Araştırma sonucunda kentte yaşayan çocuklarda cinsiyet kalıpyargılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların cinsiyete ilişkin kalıpyargıların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların yaşadıkları yerin tercih ettikleri oyun ve oyuncakları etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Köseler (2009) gerçekleştirdiği çalışmada hikaye ve masallarda toplumsal cinsiyet olgusunu ele almıştır. İncelenen kitaplarda kadının mesleki rolleri ve çalışma hayatının çok kısıtlı şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. Kadın genellikle ev içinde ve çocuklarıyla ilgilenirken yer almıştır. Kız çocuklar anneleriyle mutfakta erkek çocuklar ise anneleriyle alışveriş yaparken resmedilmişlerdir. Ayrıca kadın kahramanlar pasif rollerde erkek kahramanlar ise aktif rollerde yer almışlardır.

Özkan 2009 yılında yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarını değişkenler açısından ele almıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının erkeklere yönelik kalıpyargılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çocukların annelerinin cinsiyet rolleri ve yaşanan ile göre cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargılarda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çocukların kalıpyargılarını annenin çalışma durumunun, kardeş sayısının, baba cinsiyet rolünün ve cinsiyetin etkilemediği görülmüştür.

Çiftçi ve Özgün (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveynlerin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmiştir. Kız ve erkek çocukların farklı etkinlikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Erkek çocukların hız, güç ve dayanıklılık gerektiren oyunları kız çocukların ise bakım vermeyi gerektiren oyunları ve grup içi etkileşimi gerektiren oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Fiziksel saldırganlık davranışlarının erkek çocuklarda, sözel saldırganlık davranışının ise kız çocuklarda görüldüğü belirlenmiştir. Ebeveynlerin kadın ve erkek cinsiyet rol algısının çocukların oyuncak tercihlerini etkilediği saptanmıştır.

Tezer Asan (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında okutulan ders kitaplarındaki cinsiyetçiliği ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını incelemiştir. İncelenen kitapların büyük çoğunluğundaki resimlendirmelerde erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı görülmüştür. Kız çocuklar ev içinde ve çocuklarla beraber sunulmuştur. Erkekler ise yalnız başlarına bir faaliyet içinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda 'bilim adamı, insanoğlu' gibi cinsiyetçi kavramların bulunduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla cinsiyetçi tutuma sahip oldukları ve sınıf içinde daha fazla cinsiyetçi davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler ders kitaplarının cinsiyetçi bir yapıya sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Yaş değişkenine göre verilen görüşler incelendiğinde yaş arttıkça cinsiyetçilik algısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağçeli Kahraman ve Başal 2011 yılında yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyi ile çocukların cinsiyet kalıpyargıları ve oyun-oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların cinsiyete yönelik kalıpyargılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha kalıpyargısal düşündükleri belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ile çocukların oyuncak tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların oyuncak

tercihlerini kendi cinsiyetlerinin şekillendirdiği araştırma bulguları arasındadır. Erkek çocukların araba, kamyon, tabanca gibi oyuncakları tercih ettikleri kız çocukların ise; bebek ve mutfak malzemelerine ilişkin oyuncakları tercih ettikleri görülmüştür.

Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) yürüttükleri çalışmada ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerini incelemiştir. İncelenen 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarının geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin tesiri altında olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı, mesleklerle ilgili olarak erkeklere daha fazla çeşitte meslek gruplarının sunulduğu, kadınların daha çok aile içi rollerde yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca evin geçimi ve ekonomik konular erkeğin sorumluluğunda yer alacak şekilde sunulmuştur. Zayıflık ve pasiflik kadının toplumsal cinsiyet rol özellikleri, güçlü ve zeki olmak da erkeğin özellikleri olarak bulunmuştur.

Sarı (2011) çalışmasında hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisini incelemiştir. Erkek öğrenciler toplumsal cinsiyet rolleri ile hemşirelik mesleğine ilişkin roller arasında çatışma yaşayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar hemşirelik mesleği ile kadınlık rollerinin paralel olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca erkek katılımcılar çevrelerinde hemşirelik mesleğini tercih ettikleri için şaşırınların ve alay edenlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada (Seçgin ve Tural, 2011) kadın ve erkeğin üzerinde toplumsal değerler ve normların etkili olduğu ortaya konulmuştur. Toplumun normları değişse de kadın ve erkeğin bu durumu kendi lehlerine kullandıkları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkeklerin hakimiyet ve güç kurma davranışlarına karşı çıktıkları belirlenmiştir. Katılımcıların annelik konusunda ise bunun kadının temel görevi olduğu noktasında aynı fikirde oldukları görülmüştür.

Güney 2012 yılında yaptığı tez çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin anne baba beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Oyuncak tercihini cinsiyetine uygun olarak yapan çocukların aynı cinsiyetten olan ebeveynlerinden algıladıkları kalıpyargısal beklentilerin kalıpyargısal olmayanlardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının cinsiyetlerine özgü oyuncakları tercih etmeleri konusunda çocuklarını destekledikleri tespit edilmiştir. Kız çocukların kadınlara

ilişkin kalıpyargısal düşüncelerinin erkek çocuklardan fazla olduğu görülmüştür. Erkeklerle ilişkin kalıpyargısal özelliklerin daha bilindiği ortaya çıkmıştır.

Ünlü 2012 yılında yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarını incelemiştir. Anne ve baba eğitim düzeyinin kız çocuklarının ve erkek çocuklarının cinsiyet rolleri davranışı üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Erkek çocukların ve kız çocukların eğitim kurumunda geçirdikleri süre ile cinsiyet rolleri davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Annesi çalışmayan kız çocuklarının oyuncak, etkinlik ve kişisel tercihleri ile cinsiyet rolü davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akbalık (2013) yaptığı çalışmada Türk atasözlerindeki cinsiyet algısını incelemeyi amaçlamıştır. Atasözlerinde kadının en önemli rolünün eş ve annelik olduğu belirlenmiştir. Kız çocuklarının erkenden evlenmesi ile ilgili ifadeler yer alırken erkek çocukların evliliği ile ilgili direkt ifadeler yer almamaktadır. Aile içinde erkek çocuğun daha üstün görüldüğü ve soyun devamını sağlayıcı olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Atasözlerinde genel olarak kadınlara yönelik olumsuz ifadelerin yer aldığı erkekler için ise bu tür ifadelere yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Birey ve Beyidoğlu Önen 2013 yılında gerçekleştirdikleri toplumsal cinsiyet ve öğretmenlerin bakış açısı adlı çalışmayı yapmışlardır. Çalışma grubunu okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin cinsiyetleştirilmiş olduğu ve öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İdari kadrolardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin geleneksel olarak erkek işi olarak yansıtılan tarım gibi bir derse girebilmeleri normal karşılanmıştır. Anacak erkek öğretmenlerin yaş grubu düşük olan çocukların dersine girmeleri ya da nakış derslerini verebilmeleri normal karşılanmamıştır.

Esen (2013a) toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik bir dersin içeriğini toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olarak düzenlemiştir. Bu dersin öğrenciler üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Öğrencilerin bu ders sonrasında kalıpyargıları sorgulamaya başladıkları ve farkındalık kazanmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Esen (2013b) yaptığı çalışmada eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığını öğrenci deneyimleri üzerinden incelemiştir. Eğitim sürecinde cinsiyet ayrımcılığa yönelik baş aktörün öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların

ortaöğretim döneminde cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığı, erkek katılımcıların ise ilköğretimin ikinci kademesinde cinsiyet ayrımcılığına uğradığı belirlenmiştir. Erkek öğretmenler tarafından kız öğrencilerin eğitim hakkının cinsiyetçi söylem ve davranışlarla ihlal edildiği görülmüştür.

Öngen ve Aytaç (2013) yılında yürüttükleri araştırmada yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik tutumlarını ele almışlardır. Bu bağlamda da toplumsal cinsiyet yaşam değerleri ilişkini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla geleneksel tutuma sahip oldukları görülmüştür. Annesi çalışan katılımcıların eşitlikçi tutumda oldukları görülmüştür.

Alabay ve Yağan Güder (2014) yaptıkları çalışmada oyuncak reklamlarını toplumsal cinsiyet açısından ele almışlardır. İncelenen reklamların büyük çoğunluğunun geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler nitelikte sunulduğu belirlenmiştir. Erkek çocuklara yönelik olarak sunulduğu düşünülen oyuncak reklamlarında erkeklerin yer aldığı ve seslendirmeleri erkeklerin yaptığı gözlenmiştir. Kız çocuklara yönelik olarak sunulan reklamlarda ise tam tersi bir durumun varlığı söz konusudur. Oyuncak reklamlarında kullanılan renkler incelendiğinde erkek çocuklar için uygun görülen reklamlarda mavi ve kırmızı rengin, kız çocuklar için uygun görülen reklamlarda ise mor ve pembe rengin tercih edildiği dikkat çekmektedir. Reklamlarda kullanılan müziklerin de cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız çocuklar için sunulan reklam müziklerinin daha tempolu ve yumuşak müzikler olduğu, erkek çocuklar için sunulan müziklerin daha sert müzikler olduğu görülmüştür. İncelenen reklam filmlerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler şekilde sunulduğu saptanmıştır.

Alptekin (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik alt boyutlarından oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin düşmanca cinsiyetçilik maddelerine daha fazla katıldıkları kızların ise korumacı cinsiyetçilik maddelerine daha fazla oranda katıldıkları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin korumacı cinsiyetçiliğin tesiri altında oldukları tespit edilmiştir.

Dilek (2014) yaptığı çalışmada çocuk hikayelerindeki kadın kahramanların meslek analizini yapmıştır. Hikaye kitaplarında mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kadın kahramanların

genellikle ev hanımı ya da öğretmen olarak hikayelerde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma için seçilen hikaye kitaplarının yazarlarının kadın olması ve yazarların kadın kahramanlar için uygun meslek olarak terzi, ev hanımlığı, öğretmenlik gibi meslekleri uygun görmeleri de düşündürücüdür.

Kahraman vd. 2014 yılındaki çalışmalarında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet algılarını belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler biçimde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının kadının iyi bir anne olması gerektiği, ev işlerinden sorumlu olduğu erkeğin ise; ailesini koruma ve kadına sahip çıkma gibi sorumluluklarının olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Mirastan sadece erkeğin pay alması gerektiği, kadın hak ediyorsa şiddete başvurulabileceği, erkek çocuk doğurmanın kadının değerini arttırdığı yönünde düşük oranda da olsa görüş belirten öğretim elemanlarının olması dikkat çekicidir.

Kalaycı ve Hayırsever 2014 yılında yaptıkları çalışmada vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabını toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından incelemişler ve bu konudaki öğrenci algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Ders kitabında yer alan 'eşitliğe doğru' etkinliğinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitlik algılarının oluşmasına katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Etkinlikte yer alan sofr hazırlama, duygusal olma, hemşirelik mesleği gibi iş ve özelliklerin kadınlara özgü olduğunu, hakimlik, cesur olma gibi iş ve özelliklerin ise erkeklere özgü olduğunu ifade etmişlerdir. Cinsiyetçi yaklaşımın alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerde daha fazla olduğu saptanmıştır.

Şahin (2014) çalışmasında kadınların toplumsal cinsiyet algılarını renkler ve objeler üzerinden incelemiştir. Objelerin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan atölye çalışmalarının, katılımcıların toplumsal cinsiyet algısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Yağan Güder (2014) doktora tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarını, annelerin toplumsal cinsiyet algılarını ve annelerin algılarının çocukların toplumsal cinsiyet algılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun, oyuncak, kıyafet ve renk tercihlerinde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uygun seçimlerde buldukları görülmüştür. Oyun ve oyuncak seçimlerinde babalarının çocukların tercihlerinde

etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ve annelerin; kadın ve erkeklerin geleneksel cinsiyet rolleri özelliklerine sahip olduklarına yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin kız çocuklarından ev işleriyle ilgili daha fazla beklenti içinde oldukları araştırma sonuçları arasındadır.

Altuntaş ve Altunova (2015) çalışmalarında sosyo-ekonomik değişkenler ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştirlerdir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan erkeklerin kadınlara oranlara daha tutucu ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları görülmüştür. Eğitim düzeyi arttıkça toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algının daha eşitlikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan 2015 yılında yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algısını incelemiştir. Çalışmanın sonuçları literatürdeki birçok çalışmayı destekler nitelikte çıkmıştır. Katılımcılar kadınları tanımlarken 'hassas, zayıf, duygusal, ilgiye muhtaç' gibi metaforları kullanmışlardır. Erkekler için ise 'güçlü, mücadeleci, akılcı, mantıklı' gibi tanımlayıcı sözcükler kullanılmıştır. Ayrıca kadınların geleneksel toplumsal rollerini kendi içlerinde içselleştirdikleri belirlenmiştir.

Bayramoğlu 2015 yılında yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyete ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çocuklara kız ve erkek çocuk resimleri gösterilerek akademik kalıpyargıları içeren sorular sorulmuştur ve çocukların cevapları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda matematik etkinliklerinin erkek çocuklar için uygun olduğu ve onların bu alanda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çocuklara çeşitli senaryolar okunarak kahramanların duygu durumlarını resimlemeleri istenmiştir. Senaryolara yönelik çizimler incelendiğinde kız çocuklarının kızgınlık duygusunu erkeklere daha çok uygun gördükleri belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukların çizdikleri resimlerde üzüntü duygusunu yansıtan kız karakterlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Saçan vd. (2015) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin tutumlarını incelemiştirlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik eşitlikçi tutumlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, gelir durumu ve öğrenim gördükleri okul değişkenleri ile toplumsal cinsiyet tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Baydur vd. (2016) yaptıkları çalışmada yetişkinlerde toplumsal cinsiyet tutumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada Türkçeye uyarlanan toplumsal cinsiyet tutum ölçekleri kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyete ilişkin tutumları belirleyen

ölçeklerin eğitim ve çalışma durumları ile anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gönç (2016) yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin meslek ve toplumsal cinsiyeti ilişkilendirme durumlarını incelemiştir. Erkek öğrencilerin melek içinde çalışılacak alanların cinsiyete göre farklılaşması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yine aynı şekilde erkek öğrenciler için yöneticilik yapmalarının uygun olduğu ve hemşirelik unvanından farklı isimlendirmenin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha ataerkil toplumsal cinsiyet rollerine uygun görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Özdem 2016 yılında yaptığı tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını incelemiştir. Çalışmaya katılan çocukların 'duygusallık, kıymet bilir olma, güçsüz olma, kararsız olma, nazik olma, utangaçlık, cana yakın olma, heyecanlı olma, sevecen ve yufka yürekli olma, bilgili-görgülü olma' gibi özelliklerin kız çocuklarına ait olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. 'güçlü olma, mantıklı olma, kendine güvenme, sözünü geçirebilme, yüksek sesle konuşma, sert olma, kaba olma, soğukkanlı olma, azimli olma, geveze olma' gibi özelliklerin ise erkekler için uygun olduğu tespit edilmiştir. Yaşın artmasıyla cinsiyet kalıpyargılarının da arttığı görülmüştür.

Ünlü Çetin (2016) yaptığı çalışmasında, okul öncesi programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde (OBADER), toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunu baba katılımı özelinde incelemiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda OBADER'in geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. OBADER'in yeniden gözden geçirilerek toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca babaların katılımlarını sağlayabilecek önerilerde bulunulmuştur.

Yağan Güder ve Alabay (2016) çalışmaları ile 3-6 yaş çocuklarının oyuncak tercihlerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaşı büyüdükçe oynadıkları oyuncak sayısının, oyuncak çeşitliliğinin azaldığı ve oyuncaklara ilişkin daha kalıpyargısal tercihlerde buldukları belirlenmiştir. Erkek çocukların oyuncaklar üzerinde daha belirgin cinsiyetçi kalıpyargılarının olduğu görülmüştür. Ayrıca oyuncağın renginin, ailenin, akranların ve çevrenin oyuncak tercihlerinde etkin faktörler olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Çocukların bir oyuncakla oynamayı tercih etmemesinde o oyuncakla karşı cinsteki ebeveynin oynuyor olmasının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016) çalışmalarında ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyete yönelik algılarındaki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Annenin çalışmamasının, şiddete maruz kalmasının ve yaşanan bu durumu çocuğun görmesinin; çocuğun toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılı algıya sahip olmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyuncak tercihleri ile annelerin oyuncaklara yönelik tutumları arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan ebeveynlerin oyuncak tercihlerinin cinsiyetçi bir yaklaşımda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kadın ve erkek olmayı birbirinin tam tersi olarak algıladıkları araştırma sonuçları arasındadır.

Yağbasan ve Paksoy 2016 yılında yaptıkları çalışmada erkek okul öncesi öğretmenlerine velilerin bakış açısını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmeni denilenince kadın algılandığı, veliler için öğretmenin cinsiyetinin önemli olduğu ve kadın olması gerektiği, erkek öğretmenlerin kadınlar kadar başarılı olamayacağı, erkek öğretmenlerin çocuklarla kadın öğretmenler kadar ilgilenemeyeceği ortaya çıkmıştır.

Aksoy ve Baran (2017) çalışmalarında annelerin çocukları için oyun ve oyuncak tercihlerini cinsiyet rolleri üzerinden incelemişlerdir. Araştırma sonucunda feminen annelerin kız çocuklarının evcilik oyuncakları ile oynamayı ve rol oyunlarını tercih ettikleri, maskülen annenin erkek çocuklarının ise daha çok taşıtlarla oynamayı, hareketli ve yarışmalı oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Androjenik özellik gösteren annelerin çocuklarının ise belirli bir cinsiyete ait oyun ve oyuncaklar üzerinde yoğunlaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2017) yaptıkları çalışmalarında çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki incelemişlerdir. Annelerin ve babaların toplumsal cinsiyet algıları ile kız ve erkek çocuklarının cinsiyet kalıpyargıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir.

Egelioglu Çetişli vd. (2017) çalışmalarında toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin öğrencilerin tutumlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Toplumsal cinsiyet eşitliği dersini alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla tutumlarında olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim durumunun öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Karasu vd., 2017 yılında yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyete yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla eşitlikçi bir tutumda oldukları görülmüştür.

Şıvgın ve Deniz (2017) araştırmalarında cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisini incelemiştir. Deney grubundaki okul öncesi dönem çocuklarına toplumsal cinsiyet eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler sonucunda deney grubundaki çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin ev işleri, oyunlar ve oyuncaklar konusundaki kalıpyargılarında azalma görülmüştür.

Uzun vd. (2017) yaptıkları çalışmada toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubuna verilen eğitim neticesinde toplumsal cinsiyet algısını ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlara ilişkin algı puanlarını yükselttiği görülmüştür. Bu puan artışının erkek katılımcılarda daha fazla olduğu yani eğitimin erkekler açısından daha etkili olduğunu göstermektedir. Evli katılımcıların ortalama eğitim sonundaki ortalama puanlarının daha fazla yükseldiği belirlenmiştir.

Yağan Güder vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmleri toplumsal cinsiyet bağlamında incelemiştir. Çalışma Niloya isimli çizgi filmin bölümleri üzerinden içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Çizgi filmin geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını içerisinde barındırdığı belirlenmiştir. Anne rolündeki karakterlerin ev içinde ve çocuk bakımıyla ilgilendiği, erkek karakterlerin çok fazla yer almadığı ancak yer aldığı kadarıyla da dışardaki işlerle ilgilendiği belirlenmiştir. Kıyafet rengi, oyun ve oyuncak tercihleri konusunda da kız ve erkek çocukların seçimlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yıldız ve Tükel (2017) çalışmalarında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sınıf içi uygulamalarındaki toplumsal cinsiyete yönelik tutum ve davranışlarını araştırmışlardır. Öğrencilerin, kız çocuklarını nitelerken sessiz, sakin, sevimli gibi ifadeleri kullandıkları; erkek çocuklar için genellikle hareketli, hiperaktif, yaramaz, güçlü gibi fiziksel ve davranışa yönelik ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların tamamı kız çocuklar için dramatik oyun merkezinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Fen ve matematik merkezlerinin ise erkek çocuklar için tercih edilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin kız ve erkek çocuklarına ilişkin

uygun olduğunu düşündükleri meslek gruplarında da cinsiyetçi cevapların olduğu belirlenmiştir.

Acar Erdol ve Gözütok (2018) yaptıkları çalışma ile öğretmen adayları için toplumsal cinsiyete yönelik bir eğitim programı hazırlamışlar ve yansıtıcı bir değerlendirme yapmışlardır. Yansıtıcı değerlendirme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve veriler bu form ile elde edilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programı oluşturulmuştur. Bu eğitim programının öğrenciler toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalık kazanana kadar uygulanabileceği önerilmektedir.

Akar ve Aksoy 2018 yılında yaptıkları çalışmada erken ve orta çocukluk dönemi çocukların anne babalarına ilişkin algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında araştırmışlardır. Çalışmanın verileri görüşme ve çizim tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çocuklar annelerini bakım veren, temizlik ve yemek yapan kişi olarak nitelendirmişlerdir. Baba kavramı ise tamir işleri yapan televizyon izleyen kişi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca çocuklardan baba kavramını ev işlerine yardım eder şeklinde tanımlayanlar da olduğu görülmüştür. Çocuklar annelerinin en çok yemek ve pasta yapmaktan hoşlandıklarını babalarının ise araba sürmekten ve motora binmekten hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Alpan Özdemir (2018) çalışmasında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çocuk tiyatrosuna yansımalarını araştırmıştır. Tiyatro oyunlarında kız çocukların narin, zayıf, kendi kararlarını kendisi veremeyen ergenler şeklinde, yaşlılıkta ise kötü kalpli cadı ya da nine karakterleri ile sunulduğu görülmektedir. Oğlan çocuklarının ise güçlü, kahraman, kurtarıcı rollerinde ve ailenin geçimini sağlamaktan sorumlu kişiler olarak sunulduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı çocuk tiyatrosu oyunlarının, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını nesilden nesile ulaştırması açısından önemli bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tiyatro oyunlarının sonundaki kalıplı kapanışların çocukların hayal dünyalarını sınırladığı belirtilmiştir. Bu klasik kapanışlar olmayıp çocuklara seçme ve düşünme şansı verilirse çocukların geleneksel kalıpyargılardan kopacağı belirtilmiştir.

Ata Doğan vd. (2018) yaptıkları çalışmada beş yaş grubu çocukların kalıpyargı düzeyleri ve ailelerinde gözlemledikleri toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile kalıpyargıları arasında bir ilişki çıkmamıştır. Ayrıca annenin çalışması ile çocukların kalıpyargıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Avcı vd. (2018) çalışmalarında toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri ve gelecek kaygılarını araştırmıştır. Erkek öğrencilerin en fazla iletişim ve kişisel ilişkiler konularında sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Gelecekle ilgili ise; erkek okul öncesi öğretmeni olarak toplumun kalıpyargıları konusunda kaygılarının olduğu görülmüştür. Velilerin kendilerine ön yargılı olarak yaklaşabilecekleri konusunda kaygıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin, öğrencilerin cinsiyetlerinden dolayı olumsuz tepkilerde bulduklarını ifade eden katılımcıların olması da düşündürücüdür.

Aydın ve Duğan 2018 yılında yaptıkları çalışmada, halkla ilişkiler bölümü 1. 2. Sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. 4. Sınıf öğrencilerinin 1. Sınıf öğrencilerine oranla daha eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek cinsiyet rollerinin oluşmasında anne eğitim düzeyinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Bal 2018 yılında yaptığı çalışmasında toplumsal cinsiyet derslerine yönelik bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Çalışmasında halkla ilişkiler bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet farkındalığını araştırmıştır. Araştırmada içerik analizi ve mülakat yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya 5 vakıf 5 devlet üniversitesinden halkla ilişkiler öğrencileri katılmıştır. Öğrenciler toplumsal cinsiyet kavramı ile ilk defa üniversite karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bölümlerinde temel bir toplumsal cinsiyet dersinin olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu dersi almalarının kendilerine iş hayatı ve sosyal hayatlarında da farkındalık ve bilinç kazandıracağını düşündüklerini söylemişlerdir.

Büyükalan Filiz vd. 2018 yılında yaptıkları çalışmada Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını incelemişlerdir. Veriler öğrencilere açık uçlu sorular sorularak elde edilmiştir. Öğrenciler kız çocuklarının okuması, kadının çalışması konusundaki sorularına olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ancak iş seçimi ve eğitim branşı konusunda cinsiyetçi yanıtlar vermişlerdir. Ailenin geçimi ve ekonomik kararlar konusunda kalıpyargılara yakın yanıtlar ifade etmişlerdir. Kalıpyargıları barındıran atasözleri ve deyimleri saçma buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Cömer Gazi (2018) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında veriler görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

öğretmenlerin cinsiyet eşitsizliğini vurgulayan söylemlerinin olduğu, cinsiyet rollerine uygun beklentiler içerisinde oldukları, erkek çocuklarının kızlara benzeyen özelliklerinin olması durumunda endişe duydukları ve toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Çifçi (2018) tez çalışmasında 20-65 yaş arası kişilerin toplumsal cinsiyet algılarını ve bu algıları etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların toplumsal cinsiyet algı puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaş, cinsiyet, medeni durum, doğum yeri, evde konuşulan dil ve ekonomik durum gibi değişkenlerin toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Süryanilerle Arapların, Kürtlerle ve Türklerin toplumsal cinsiyet algılarının ve algıları etkileyen faktörlerin birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Kantoğlu vd. (2018) çalışmalarında ergenlerin toplumsal cinsiyet algısını sosyo-demografik faktörler üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara oranla daha geleneksel cinsiyet rolleri algısına sahip oldukları, annesi çalışan katılımcıların daha eşitlikçi cinsiyet rolleri algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların ve anne eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin eşitlikçi bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Karabekmez vd. (2018) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Erkek çocuklar kız çocuklara oranla babaların mesleğini annelerin yapamayacakları yönünde daha fazla oranda görüş bildirdikleri görülmüştür. Annenin mesleğini babanın yapıp yapamayacağı konusunda ise yapamaz şeklinde görüş bildirenlerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece kadınların yapacağı mesleklere terzilik ve ev hanımlığı cevaplarının verildiği ortaya çıkmıştır. Sadece erkeklerin yapabileceği meslekler ise şoförlük ve pilotluk olarak değerlendirilmiştir. Hem kadın hem de erkeğin yapabileceği mesleklerin aşçılık ve hekimlik olduğu görülmüştür. Fiziksel olarak güç gerektiren mesleklerin erkekler için daha uygun olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

Karakuş vd. (2018) çalışmalarında öğretim programlarını toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 2017 ve 2018 yıllarında ilk ve ortaokul programlarında güncellenen derslerin eğitim programları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. 2017 yılında güncellenen programda 2018 yılındakine oranla daha fazla toplumsal cinsiyete yönelik kavramın yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2017 programında beden eğitimi ve spor dersi ve matematik

dersinin en çok cinsiyetçi kavram içeren dersler olduğu görülmüştür. Bu yıl yapılan düzenleme ile beden eğitimi ve spor dersinde yer alan cinsiyetçi ifadelerin hepsi programdan çıkarılmıştır. Matematik dersinde yer alan cinsiyetçi ifadelerin ise sayısı daha da arttırılmıştır. 2018 yılında yapılan güncelleme ile ders programlarındaki eşitsizliğe neden olacak kavram ve ifadeler arındırılmaya çalışılmış ama tam olarak istenilen sonuç elde edilememiştir.

Koyuncu Şahin vd. (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin görüşlerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemişlerdir. Ayrıca çalışma ile mevcut eğitim sistemimizde toplumsal cinsiyet açısından eşitliğin yerini araştırmışlardır. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak bunun şu anda ülkemizde sağlanmasının güç olduğunu eklemişlerdir. Bu güçlüğü'nin nedenini ise kalıpyargılar, ata erkil toplum yapısı ve kültür olduğunu ifade etmişlerdir. Türk eğitim sistemindeki toplumsal cinsiyete ilişkin en önemli problemin öğretmenlerin cinsiyetçi tutumları ve çocuklara eğitim kurumlarının yükledikleri roller olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, devlet politikalarının ve medyanın toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli etkilerinin olacağı yönünde söylemlerde bulunmuşlardır.

Özcan ve Özdil (2018) çalışmalarında sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüş ve tutumlarını incelemişlerdir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bölümleri ile toplumsal cinsiyete yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşlı bakım ile çocuk gelişimi programlarında okuyan öğrencilerin tutumlarının daha eşitlikçi olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

Özden ve Gölbaşı (2018) çalışmalarında sağlık çalışanlarının toplumsal cinsiyete yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan hemşire ve doktorların toplumsal cinsiyete ilişkin bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların toplumsal cinsiyete yönelik eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkanca (2018) yaptığı tez çalışmasında çocuk dergilerini incelemiş ve toplumsal cinsiyet kalıpyargıları açısından çocuk kitapları, çocuk hikayelerine benzer sonuçlara ulaşmıştır. İncelediği çocuk dergilerinin kalıpyargısal düşünceyi destekler içeriklere sahip olduğunu belirtmiştir. Dergilerde erkek karakterlerin

kadınlardan daha fazla yer aldığı, kadınların çocuklarla ilgili eylemlerde ve ev çevresinde yer aldığı, erkeklerin dış mekanlarda yer aldığı belirtilmiştir.

Özkazanç vd. (2018) çalışmalarında meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimlerine ilişkin tutumlarını ele almışlardır. Kız öğrencilerin okul deneyimlerinin olumlu olduğu, başarı algılarının yüksek olduğu ve kararlı oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler toplumsal cinsiyete ilişkin olumlu görüşe sahiplerdir. Kız öğrenciler teknik bir okulda olmaktan mutlu olduklarını, daha fazla kız öğrencinin bu alanları tercih etmelerini istediklerini ifade etmişlerdir.

Sakallı Uğurlu vd. (2018) yaptıkları çalışmada günümüz Türkiye'sinde kadın ve erkeğin nasıl algılandığını ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya katılanlar kadınları duygusal, hassas, kıskanç, sevecen, kırılğan, şefkatli sıfatlarıyla tanımlarken, erkekleri ise; güçlü, kaba, çalışkan, zeki, cesur ve koruyucu sıfatlarıyla tanımlamışlardır. Toplumsal cinsiyete yönelik bu kalıpyargılar dış görünüş, kişilik, cinsiyet rolleri ve güç temalarına göre sınıflandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıtaş ve Şahin 2018 yılında yaptıkları araştırmada hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerini incelemişlerdir. İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinler kadın-erkek rolleri, mesleki roller ve anne-baba rolleri açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda kadınların ev içi rollerde ve çocuk bakımıyla ilgili rollerde yer aldığı, ev dışında da yine çocuk bakmakla ilgili ve mutfakla ilgili sorumluluklarının olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise gerek ev içi gerekse ev dışında güç ve otorite ile ilgili sorumluluklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki rollere bakıldığında ise benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kadınların çocuk bakımı ile ilgili mesleklerde erkeklerin ise güç ve otorite gerektiren mesleklerde sunulduğu belirtilmiştir.

Savaş 2018 yılındaki araştırmasında Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği algısını incelemiştir. Çalışma 7 bölge ve 70 ilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ciddi oranda geleneksel kalıpyargısal ifadelerle katılım yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Kadınların ev içinde sorumluluklarının olduğu ve çocuk bakımının en temel görevleri olduğu; kadının çalışmasının gerekli olmadığı ve kadının erkeğin sözünden çıkmaması gerektiği yönünde cevaplar alınmıştır. Eğitim durumu, yaşanan bölge ve cinsiyetin verilen yanıtlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tepe ve Gülerarslan Özdengül (2018) tarafından yürütülen çalışmada çocukların gözünden reklamlardaki kadın algısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Amasya ilinde yaşayan 7-8 yaşlarındaki 21 çocuk katılmıştır. Çocukların kadınları arkadaşları ile alışveriş yapan, dans eden, temizlik yapan, yemek yapan olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuklar, reklamlardaki iç mekanların ana karakterinin kadın olduğu ve çözüm önerisi sunan dış sesin ise erkek olduğu görülmüştür.

Ügümü Aktaş (2018) araştırmasında toplumsal cinsiyete yönelik değişimlerin reklamlara yansımalarını araştırmıştır. Çalışmada kadın imajının reklamlara nasıl yansıdığını göstermek için kozmetik reklam filmleri incelenmiştir. Kadının toplumdaki yerinin değişmesinin reklamlara da yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen reklamlarda kadınlar geleneksel rollerinin dışında özgür, güçlü, ataerkinden bağımsız, toplumsal kalıplara boyun eğmeyen şekilde yer almaktadır. Ayrıca kadın imajının değişim vurgusuyla yer aldığı görülmektedir.

Zelyurt 2018 yılında yaptığı çalışmasında ailenin, çocukların toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocukları, aileler ve oyuncakçılar yer almaktadır. Çocuklar renk, oyun, oyuncak, anne baba rolleri gibi sorulara kalıpyargısal cevaplar vermişlerdir. Ayrıca çocuklar kadınları zayıf ve güçsüz; erkekleri ise güçlü olarak tasvir etmişlerdir. Oyun ve oyuncak tercihlerinde anne babanın etkili olduğu hatta babaların karşı cinsle yönelik olduğu düşünülen oyuncaklar tercih edilirse sinirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Oyuncakçılar, oyuncak tercihinde ailelerin cinsiyetçi yönlendirmelerle etkili oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca oyuncak tercihlerinde sektörün de önemli bir payının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkoç (2018) yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını ve algılarını etkileyen faktörleri ele almıştır. Çalışma ile üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Anne baba eğitim seviyelerinin ve okunulan bölümün öğrencilerin algılarını etkilediği belirlenmiştir. Anne baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Arslan Özer vd. 2019 yılında yürüttükleri çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl ele alındığını incelemişlerdir. İlkokul 1-4. Sınıflarda kullanılan 12 Türkçe ders kitabında yer alan resimler ve metinler doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Metinlerde yer alan kadın ve erkek

karakterlerin androjen özellikler gösterdiği bulunmuştur. İncelenen kitaplarda yer alan bazı metinlerdeki karakterlerin ise cinsiyetlerinin belirtilmediği görülmüştür. İncelenen kitaplarda erkekler kadınlara oranla daha fazla resmedilmiştir. Kadınların ev içinde yer aldığı resimlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkekler için bütün renklerin kullanıldığı fakat meslekler konusunda farklılaşma olduğu görülmüştür.

Gümüş (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyete bağlı rollere ilişkin, eşitlikçi tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Şenyüksel 2019 yılında yaptığı tez çalışmasında toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve örtük program ilişkisi hakkında farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargıların pekiştirilmesine katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak adına örtük programı etkili ve yeterli olarak kullanmadıkları görülmüştür.

Filiz Ünser (2019) tez çalışmasında erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rol tutumları ölçeğinden aldığı puanların adayların cinsiyetlerine, yaşlarına, okudukları program türüne, sınıf düzeylerine ve anne eğitim düzeylerine ve barınma türüne göre değiştiği belirlenmiştir.

Şenyüksel 2019 yılında yaptığı çalışmasında toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve pekiştirilmesine katkı sağladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örtük programı toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak şekilde kullanmadıkları araştırma bulguları arasındadır.

Onurluer (2019) yaptığı çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algısını incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların cinsiyete, yaşadıkları coğrafi bölgeye ve aile tipine göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürün ve öğretmenlerin etkisiyle kalıpyargılardan etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar. Robinson (1992) çalışmasında birçok öğretmen için güç ve kontrol meselesi olan sınıf içi disiplinin, öğretmenlerin kalıplaşmış erkeklik ve kadınlık modellerine yönelik tutumlarıyla ilişkisini incelemiştir. Öğretmenler tarafından genellikle uygun cinsiyet davranışı olarak kabul edilen durumların sınıfta kız ve erkek davranışlarına yaklaşımlarını belirlemede büyük rol oynadığı tespit edilmiştir. Çoğu öğretmen tarafından yapılan ve kızların nasıl davranması gerektiğine dair genel bir bakış açısı oluşturan klişeleşmiş yargıların disiplin oluşturmada ciddi etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Kalıplaşmış erkeklik ve kadınlık tutumları, sınıf uygulamalarında mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Pearson ve Rook (1993) cinsiyet çalışmalarının, eğitim fakültelerindeki dersleri ve programları gerektiği kadar etkilememesini ele almışlardır. Cinsiyet çalışmalarının yaygınlaştırılması, derslerin ve programların yeniden tasarlanması ve yeniden yapılandırılması gerektiği savunulmuştur. Cinsiyet çalışmalarının öğretmen eğitimine katkı sağladığı, bunun sadece öğretmenlerin hazırlanmasına ilişkin bazı hususlar ortaya koymak değil, yaşanan topluma da katkı sağlamak anlamına geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarına getirdikleri cinsiyete yönelik tutumlarının bu bağlamda önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen eğitimi programları evrensel olarak dört bileşenden oluşmaktadır: genel eğitim, profesyonel bilgi, uzmanlık bilgisi ve uygulamadır. Çalışmada toplumsal cinsiyet çalışmalarının bir öğretmen eğitimi programının bu temel bileşenlerine nasıl katkıda bulunduğu incelenmiştir. Genel eğitim bileşeninde açık fikirlilik ve duyarlılığın öneminden bahsedilmiştir. Cinsiyet çalışmalarının entegrasyonu sadece cinsiyet meselelerinde değil aynı zamanda sınıf, ırk ve etnik köken konularında da duyarlılığı arttıracakı düşünülmektedir. Profesyonel bilgi bileşeni, öğrencilere öğretmeyi ve teorik temelleri tanıtmayı içermektedir. Burada eğitim psikolojisi, yönetim, tarih, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, politika çalışmaları, sosyal temeller, müfredat, öğretim, pedagoji ve öğretim yöntemleri gibi etiketler içeren dersler bulunur. Bahsedilen

derslerin içeriğinde cinsiyet çalışmalarının entegrasyonu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, cinsiyet ile ilgili tutumları aracılığıyla sınıfındaki çocukları etkilediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda ele alınan bileşenler ile cinsiyete ilişkin tutumlara etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

Cahill ve Adams (1997) yılında yaptıkları çalışmada erken çocukluk öğretmenlerinin yetişkin cinsiyet rolü inançları ile çocukların cinsiyet rolü davranışı konusundaki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çoğu kadın olan öğretmenler, yetişkinler için toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili geleneksel olmayan inançlarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, kızların cinsiyetler arası davranışlarına yönelik tutumlarını, erkeklerin cinsiyetler arası davranışlarından daha fazla hoşgörülü gördükleri belirlenmiştir.

Laevers ve Verboven (2000) yaptıkları araştırmada erken çocukluk eğitiminin bu süreçteki rolüne odaklanarak geleneksel ve deneyimsel eğitim yaklaşımlarını karşılaştırmaktadır. Üç sorudan yola çıkılarak araştırma yürütülmüştür: Faaliyet seçimlerinde cinsiyete bağlı bir kalıp var mı, erkekler kızlardan başka davranışlar gösteriyor mu ve çocukların davranışları öğretmenler tarafından farklı şekillerde ele alınıyor mu? Bu boyutların her biri için bir gözlem aracı geliştirilmiştir. Veriler, 3 ila 6 yaşları arasındaki çocukların bulunduğu 16 okul öncesi ortamda toplanmıştır. Sonuçlar, literatürde belirtilen cinsiyetle ilgili kalıpları doğrulamaktadır. Bununla birlikte, birkaç bakımdan, deneyimsel eğitim modelinin uygulandığı ortamlarda, cinsiyetten bağımsız özgürleşme idealinin daha destekleyici olduğu tespit edilmiştir. Erkek çocukların deneyimsel eğitim ortamında bebeklerle daha çok ilgilendikleri ve kız çocukların insiyatif almak ve geleneksel ortamlarda olduğundan daha fazla kişisel ilgi görmek için endişe duydukları görülmüştür.

Sumsion (2000), erkek erken çocukluk çağındaki öğretmen adaylarının geleneksel olmayan kariyer tercihlerinde ortaya çıkan potansiyel zorluklar ve avantajlar ile hizmet öncesi programlarında karşılaştıkları toplumsal cinsiyet sorunlarını araştırmıştır. Erkek öğretmenlerin erken çocukluk eğitimine katılımlarının uzun vadede cinsiyet reformuna katkıda bulunabileceği tahmin edilmektedir. Ancak şüphecilik, fazla takdir görme ve meslekten izole edilmenin karşılaşılabilecek

dezavantajlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemi öğretmen eğitimi programlarının toplumsal cinsiyet konularını ele alma ihtiyaçları vurgulanmıştır.

Cunningham (2001) gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveyn tutumlarının ve davranışlarının çocukların erken yetişkinlikte toplumsal cinsiyet ve aileye yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Genç yetişkinlerin cinsiyetleştirilmiş aile rollerine ve ev işlerine yönelik anne baba etkilerini ele almıştır. Anne babaların ev işlerini paylaşmaları, eğitim durumları, dinsel yargıları, çalışma durumları değerlendirilmiştir. Bu kuşaklararası tekrarlı araştırma verileri çocuklar 18 yaşındayken ev işlerine katılımlarının çocuklar çok küçükken annenin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarından etkilendiklerini ve çocukların ergenken anne babanın ev işlerinin paylaşımından etkilendiklerini göstermektedir. Yetişkin çocukların cinsiyet rolü tutumlarının, hem erken çocukluk döneminde hem de orta yetişkinlik sırasındaki anne-babanın toplumsal cinsiyet tutumlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatar ve Emmanuel (2001) yaptıkları çalışmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; kadın ilkokul öğretmenleri, erkek ortaokul öğretmenleriyle karşılaştırıldığında anket maddelerine daha fazla eşitlikçi cevap vermişlerdir. Bu örneklemdaki öğretmenlerin sadece %15'i cinsiyet eşitliği kurslarına katılmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının okullarındaki cinsiyet politikası ile ilgili soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu bulgular, cinsiyet klişelerinin derinlemesine doğası ve genel etkileri ile alakalı öğretmen farkındalığının eksikliğini yansıtabileceğini ortaya koymuştur.

Erdena ve Wolfgang (2004) yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin yanlış davranışları için uygun disiplin felsefelerinin kullanımı konusundaki inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin, kız ve erkek öğrenciler uygun olmayan şekilde davrandıklarında farklı disiplin felsefelerinin kullanımına inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin aynı zamanda yaramazlık yapan erkek öğrencilere, yaramazlık yapan kız öğrencilerden daha fazla güç kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu durumun, 'kızlar daha duygusaldır', 'erkekler kızlardan daha sert olmalı' gibi klişeleşmiş inançlardan kaynaklanabileceği bildirilmiştir. Öğretmenler duygusal

olarak niteledikleri kızları ağır şekilde cezalandırmaktan kaçındıklarını, oysa saldırgan erkek çocukları kontrol etmeleri konusunda daha fazla yetki kullandıklarını belirtmişlerdir.

Gray ve Leith (2004), sınıfta cinsiyet eşitliği teşvikini ve öğretmenlik formasyon eğitimi ile hizmet içi kursların cinsiyet konularını ne ölçüde ele aldığını araştırmak için Kuzey İrlanda Eşitlik Komisyonu tarafından finanse edilen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle sınıfta cinsiyet klişelerinin farkında oldukları ve cinsiyet konularında eğitim eksikliğine rağmen, bu tür davranışlara meydan okuma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler farkında olmadan kalıpyargıları sürdürmedeki rollerini ifade etmişler ve eşitlik konularının kızlardan daha fazla erkeklere yönlendirilmesi hususunda endişeli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hizmeti içi eğitimlerde ve formasyon eğitimlerinde toplumsal cinsiyete ilişkin problemlerin ele alınmadığı, öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Almutawa (2005) tez çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyet rolü inançları ve bunlarla ilgili rol ve davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Genel olarak, hem erkek hem de kadın öğretmen adaylarının cinsiyet rolleri hakkında eşitlikçi görüşlere sahip olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşları ve medeni durumlarının cinsiyet rolleri hakkındaki inançlarıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu, öğretmenlerin sınıfta cinsiyet klişelerini azaltmaya yönelik çalışmaların gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Frawley (2005) yaptığı çalışmada sınıfta cinsiyet yanlılığı ve öğretmen çıkarımları konusunu incelemiştir. Çalışma ile sınıfta cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur. Derinlemesine yerleşik cinsiyet rolü klişelerini ortadan kaldırmak için, okul kültürünün ve öğretmenlerin kızları başarılı ve lider olmaları konusunda teşvik etmeleri, erkeklere hassas ve özenli olmaları ayrıca duygularını ifade etmeleri konusunda izin vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından uygulanan cinsiyetten bağımsız bir ortamın, bireysel ve grup farklılıklarını tanımaya yardımcı olacağından bahsedilmiştir. Her bir cinsiyetle kurulan etkileşimin kalitesine ve seviyesine duyarlı olduğu zaman hem kız hem de erkeklerin en yüksek potansiyele ulaşabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin,

sınıfın önyargısının yarattığı gizli mesajlarla yapılan zararı durdurma gücüne sahip oldukları ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenler cinsiyet rolleriyle ilgili kendi tutum ve davranışlarını eleştirel bir şekilde analiz etmeye çalışmaları gerektiğini ayrıca, öğretim materyallerinin incelenmesi ve öğrencilere nasıl geribildirim verildiğine dair daha bilinçli olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hem kız hem de erkekler için eşit fırsatları teşvik etmeleri gerektiği bildirilmiştir.

Freeman (2007) okul öncesi çocukların cinsiyete uygun oyuncak algıları ve ebeveynlerinin cinsiyet davranışlarına ilişkin inançlarını araştırmıştır. Araştırmaya katılan çocukların “kız oyuncakları” ve “çocuk oyuncakları” şeklinde kalıplaşmış tanımlarının olduğu görülmüş, cinsiyete özgü geleneksel seçimlerle paralel yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin de oyuncak tercihlerinin bu şekilde olacağı yönünde öngörüle bulunulmuştur. Ancak ebeveynlerin çoğunun uyarlanmış Cinsel Rol Tutum Ölçeği'ne yönelik klişeleşmeyen tavır ve inançlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Caldarella, Shatzer ve Richardson (2009) yaptıkları çalışma ile öğrenci ve öğretmen cinsiyetinin, Çinli öğretmenlerin öğrenci davranış problemi algıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öğretmen cinsiyetiyle öğrenci cinsiyet etkileşimlerinin öğretmenlerin davranış problemi ciddiyet algılarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları ancak öğretmenlerin görüşleri arasında tutarsızlık olduğu tespit edilmiştir.

Logue ve Harwey (2009) çalışmalarında öğretmenlerin erken çocukluk müfredatının geleneksel bir bileşeni olan dramatik oyunun rolü hakkındaki fikirlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin neredeyse yarısı hergün veya haftada birkaç kez erkeklerin dramatik oyunlarını durdurduğunu veya yönlendirmeler yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kız çocuklarının dramatik oyunlarına müdahalesinin daha az olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, erkeklerin sosyal çatışmalarına, kızlardan daha sık müdahale ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler takla-yuvarlanma oyunları ve süper kahraman oyunlarının erkek çocuklar için, ev-aile oyunlarının ve beslenme-bakım oyunlarının ise kız çocuklar için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Gray ve Leith (2004) çalışmalarında öğretmen eğitimi ve hizmet içi kurslarda cinsiyet eşitliği teşvikinin ne ölçüde ele alındığını incelemişlerdir. Öğretmenler genellikle sınıfta cinsiyet klişelerinin farkında olduklarını ve cinsiyet meselelerinde eğitim eksikliğine rağmen, bu tür davranışlara en çok meydan okuma girişiminde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, erkeklerin grup etkinliklerinde liderlik yapmadığını, bilimsel deneylerin tadını çıkardığını ve otoriteyi kızlardan daha fazla zorladığını belirtmişlerdir. Çalışmada erkeklerin pratik ve deneysel etkinliklere hükmettiği, kızların ise gözlemci ya da not alıcı gibi pasif roller üstlendikleri bildirilmiştir. Kızların daha bilinçli oldukları ve erkeklerden daha yüksek standartta çalışma iddiasında oldukları ve kızların erkeklerden daha titiz oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin kızların özgüvenlerinin düşük olduğunu kabul ettikleri ve sınıf materyallerinin klişelerini devam ettirmede bir rol oynadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, odak grup tartışmalarından gelen yorumlar, öğretmenlerin ve okulların istemeden toplumun kalıpyargılarını yansıtabileceğini göstermektedir. Müfredatın cinsiyet eşitliği sağlamada başarısız olarak algılandığı tespit edilmiştir. Ek olarak, öğretmenlere eşitlik konularının sınıfta nasıl ele alınması gerektiği konusundaki kılavuz ilkelerin sunumunun başarısız olduğu ifade edilmiştir.

Chen ve Rao (2011) yaptıkları çalışma ile Çinli öğretmenler tarafından kullanılan toplumsal cinsiyet sosyalizasyon tekniklerinin doğasını ve biçimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin cinsiyet sosyalleşmesine katkılarının olduğunu göstermiştir. Kadın Çinli anaokulu öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet müfredatının kurucu parçası olarak hareket ettikleri belirlenmiştir. Sınıflarda “Önce Erkekler” kuralı gibi erkek ayrıcalığını destekleyen durumlar gözlenmiştir. Küçük çocukların, anaokullarında geleneksel ve erkek merkezli Çin kültürünü öğrenmekte oldukları görülmüştür. Çinli öğretmenlerin kız çocuklarına erkek çocuklarına verdikleri kadar özen göstermedikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, kız çocuk öğretmen ilişkisinin pozitifliği daha yüksek görülmüştür. Erkeklerin öğretmenleri ile kızlardan daha nötr ve olumsuz etkileşimler yaşadıkları belirlenmiştir.

Berekashvili (2012), öğrenci cinsiyetine bağlı olarak öğretmen algısındaki farklılıklar ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlere farklı cinsiyetteki öğrencilere verdiği cevapların kalıpları; öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme becerilerini

ve yeteneklerini algılamaları; dikkatin kızlar ve erkekler arasındaki dağılımı gibi kapalı uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçları kız çocuklarının becerilerinin ve yeteneklerinin hafife alındığını, onlara yönelik beklentilerin düşük olduğunu ve davranışlarının klişeleşmiş kadınsı rollerle sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşüne göre, kızlar beşeri bilimlerde erkeklerin önünde bulunmakta; fen bilimleri ve matematikte ise erkeklerin gerisinde yer almaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin kızların spordaki yeteneklerini tamamen inkar ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Mweru (2012) öğretmenlerin çocukların oyuncak seçimi ve tercihlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin cinsiyete uygun oyun seçiminde ve oyun malzemelerinin kullanımında çocuklar üzerinde etkiye sahip oldukları, cinsiyetler arası oyun materyali seçimi ve oyun malzemelerinin kullanımı sırasında ise çocuklar üzerinde çok az etkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, cinsiyetler arası oyun malzemesi seçiminde kızları erkeklerden önemli ölçüde daha fazla yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyete uygun oyuncak seçiminde ve oyun malzemelerinin kullanımında öğretmenlerin erkekler üzerinde daha fazla etki yaptıkları tespit edilmiştir.

Akpakwu ve Bua (2014) yaptıkları çalışmada eğitimin içeriğinin ve sunumunun cinsiyet eşitsizliğini nasıl yansıttığını ve bu eşitsizliğin devamlılığını nasıl sağladığını incelemiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerle ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin ders müfredatından, öğretme yönteminden ve sınıf içi ilişkilerden etkilendiği belirtilmiştir. Eğitim öğretim müfredatının, sınıfın ve okulun dinamiklerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini etkilediğinden bahsedilmiştir. Eğitimde cinsiyet eşitliği yaklaşımı ve okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği için öğretmenlerin bu eşitliği teşvik etme yöntemleri ile ilgili değişiklikler ele alınmıştır. Ders müfredatlarında, öğretmenlerin eğitimlerinde, okul ve okul dışındaki kurumlar ve topluluklar ile işbirliği yapmakla ilgili öneriler sunulmuştur.

Lynch (2015) çalışmasında anaokulu öğretmenlerinin cinsiyetleştirilmiş oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin, dramatik oyun merkezini geleneksel cinsiyet rollerinin sürdürüldüğü, öğrencilerin ayrıştırarak ve kabul edilebilir etkinlikleri temel alarak belirlendiği bir ortam şeklinde yorumladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anaokulu öğrencilerine oyunla ilgili kendi cinsiyet

önyargılarının çoğunu gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, çocukları, özellikle de erkek çocukları geleneksel olarak cinsiyetleriyle ilişkili etkinliklerde bulunmaları için teşvik ederek cinsiyete yönelik kalıpyargısal tutumları güçlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, dramatik oyun merkezinin kız çocuklar için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kızlardan ziyade erkeklerle daha fazla etkileşime girdikleri ve bu etkileşimin çoğunlukla olumsuz etkileşimler şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Chapman (2016) çalışmasında çocukların toplumsal cinsiyet klişeleri ve erken çocukluk eğitimcilerinin cinsiyet algılarının çocukların oyun oynamasını nasıl etkilediğini incelemiştir. Spontan serbest oyun etkinlikleri ve önceden belirlenmiş oyun etkinlikleri ile veriler iki ortamda toplanmıştır. Bu çalışma ile erken çocukluk eğitimcilerinin cinsiyet algılarının çocukların oyunlarını etkilediği anlaşılmıştır. Araştırmada ana hatlarıyla belirtildiği üzere çocuklar toplumla ve bireylerle etkileşimleri yoluyla anlayış öğrenmekte ve geliştirmektedirler.

Warin ve Adriany (2017) araştırmalarında erken çocukluk eğitimi personelinin cinsiyetçi inançlarını, varsayımlarını ve uygulamalarını incelemişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, genel olarak öğretmenlerin uygulamalarına ve temel varsayımlarına ilişkin hesaplarının oldukça cinsiyetçi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıfta kız ve erkek çocuklar arasında net bir ayırım yaptıkları, onlara farklı tepkiler verdikleri ve çocukların ilgileri ve ihtiyaçları hakkında farklı beklentilerde buldukları belirlenmiştir. Örneğin kız çocukların dolaplarına çiçek resimleri ve erkek çocukların dolaplarına böcek resimleri içeren farklı semboller kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, serbest zaman etkinliklerinde, kızlar için pembe biletlerin ve erkekler için mavi biletlerin kullanılarak yönlendirildikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun güçlü cinsiyet temelli inançları destekledikleri görülmesine rağmen, hepsinin erkek ve kız çocuklara farklı davranılması gerektiği konusunda hem fikir olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetlendirilmiş uygulamalarının, sosyo-politik söylemlerden etkilenen örtük toplumsal cinsiyet inançlarına dayandığı araştırma bulguları arasındadır.

Morisette, Jemes ve Hunter (2018) öğretmenlerin ve yöneticilerin sınıftaki cinsiyet algılarını incelemişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında ya da okullarında sadece kızların veya sadece erkeklerin yer alması durumunda

kalıplaşmış konuları, etkinlikleri ve yöntemleri tercih edecekleri belirlenmiştir. Çalışma katılımcıların cinsiyete dayalı algılarının, kızların ve erkeklerin farklı çalışma stillerinin olduğunu ifade eder bulgular sunmaktadır.

Wingrave (2018) çalışmasında erken çocukluk çalışanlarının erkek ve kızlar için klişeleşmiş varsayımları ve uygulamaları iletebileceklerinin farkında olup olmadıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların kızları ve erkekleri farklı olarak tanımlayan fiziksel, biyolojik ve psikolojik farklılıklar olduğuna inandığını göstermiştir. Yorumlar cinsiyet ve toplumsal cinsiyet terimlerini birbirlerinin yerine kullanma eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, cinsiyetlere özgü ve doğal olduğuna inandıkları belirli tutumların ve öğrenme alanlarının olduğunu bildirmişlerdir. Kızların daha pasif davranışlar sergilediklerini ve zamana odaklanma yeteneklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Kızların davranışları ve duygusal gelişimi ile ilgili olumlu beklentiler dile getirilmiştir. Ayrıca, katılımcılar erkeklerin fiziksel olarak daha aktif olduklarını ve daha iyi motor gelişim gösterdiklerini bildirmişlerdir. Tüm katılımcılar, çocukları erkek veya kız olarak görmediklerini iddia etmişler aksine onları birey olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadenin çelişki ve tutarsızlık içerdiği araştırma bulguları arasındadır. Katılımcılar cinsiyetlendirilmiş bir ortam yarattıklarına inanmadıklarını bildirmişlerdir.

Meland ve Kaltvedt (2019) çalışmalarında, anaokulu öğretmenlerinin iş tecrübeleri sırasında hangi cinsiyet kalıplarını izlediklerini gözlemlemişlerdir. Analizler ve yorumlar yoluyla, cinsiyetin anaokulunda nasıl ifade edildiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin geleneksel cinsiyet kalıplarının korunmasına katkıda buldukları belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca kız ve erkek çocuklarının yenilikçi olduğunu ve geleneksel cinsiyet kalıplarına meydan okuduğunu, ancak çoğu zaman cinsiyet klişelerine uyan öğretmenlerle karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin erkekleri kaba ve sert olarak tanımladığı, kızları ise görünüşleri ile ilgili tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, kız çocuklarına sevimli olduklarını, güzel saçlarının olduğunu, tatlı kıyafetleri olduğunu söyledikleri ve kızları genellikle küçük prensesler olarak adlandırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hangi cinsiyetteki çocuklarla çalıştıklarına bağlı olarak farklı tepkiler gösterdikleri belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukların farklı şekilde muamele gördükleri belirlenmiştir.

Ölçek geliştirmeye ilişkin araştırmalar. Tantekin (2002) yaptığı çalışmasında, erken çocukluk ğretmenlerinin cinsiyete özgü rollerinin ve disipline ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu ele almıştır. Bu bağlamda Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Ölçeği, Disiplin Ölçeğine Yönelik Tutum ve Disiplin Envanteri ile İlgili İnanç ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet rolleri ve disipline yönelik tutumlarında öğretmenlerin yaşları ve meslekteki kıdemlerinin etkili olup olmadığını ele almıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin eşitlikçi cinsiyet rolleri ve disiplin tutumlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin yaşlarının ve çalışma sürelerini cinsiyet rolleri ve disiplin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin, erkek öğrencilerin yanlış davranışlarında kız öğrencilerin yanlış davranışlarına kıyasla daha fazla güç kullandıkları görölmüştür.

Zeyneloğlu (2008) yılında yaptığı doktora tez çalışmasında hemşirelik bölümü öğrencilerine yönelik toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğini geliştirmiştir. 5'li likert tipinde tasarlanan ölçek 5 alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek formu iki kısımdan oluşmaktadır; ilk bölüm demografik özellikleri, ikinci bölüm ise tutum maddelerini içermektedir. Uygulanan analizlerle ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır.

Altınova ve Duyan (2013) yürüttükleri çalışmada toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Tek boyuttan oluşan 25 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçek 10 olumsuz 15 olumlu ifade maddesinden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması çocukları ilköğretim düzeyinde eğitim almakta olan velilere uygulanarak yapılmıştır.

etin Gündüz vd. (2015) alışmalarında toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimlerine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik incelemesini yapmışlardır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ölçeğin kadınların meslek seçimi ve meslek sahibi olmaları konusunda tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek 2 alt boyut ve 9 maddeden oluşmaktadır.

Koç vd. (2017) tarafından üniversite öğrencilerine ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek kadın üniversite ğrencilerinin toplumsal cinsiyet streslerini

ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin kullanılabilirliği araştırılmış ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözütok vd. (2017) yaptıkları çalışma ile toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Lise öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen ölçek 2 alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlardan biri erkeği üstün gören anlayışa ilişkin sorulardan oluşurken diğeri ise kadını erkeğe bağımlı kılan sorulardan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Temiz ve Cin 2017 yılındaki çalışmalarında okul öncesi dönemde cinsiyet eşitliğini incelemişlerdir. Çalışma ile toplumsal cinsiyet eşitliği Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirlik geçerlilik çalışması yapılmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyetçi kalıpyargılara yer vermedikleri hatta toplumda bu konu ile mücadele ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okulda karşılaşılan cinsiyet eşitsizliğine yönelik davranışların çocuklardan kaynaklı olması araştırmanın dikkat çekici sonucudur.

Baran vd. (2018) yaptıkları çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçek tek faktörlü ve 14 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyetlerine toplumsal cinsiyet algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Bayar vd. (2018) tarafından erkek toplumsal cinsiyet rolü stresi ölçeği'nin (etcrsö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması adlı araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkiye kültüründe erkeklerin toplumsal cinsiyet rolü streslerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Gökçen ve Büyükgöze Kavas (2018) tarafından meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolüne yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinin yansıması olarak geleneksel ve eşitlikçi şeklinde iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Esen vd. 2018 yılında yaptıkları çalışmada toplumsal cinsiyet algısı ergen formunun geçerlilik ve güvenilirlik incelemesini yapmışlardır. Araştırma sonucunda formun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Lise öğrencilerine uygulanan form ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha eşitlikçi bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre toplumsal cinsiyet algılarının gelir düzeyi arttıkça eşitlikçi görüşe doğru olduğu belirlenmiştir. Anneleri çalışan öğrencilerin ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi lisans ya da lisansüstü olan öğrencilerin eşitlikçi bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde yapılan ilgili araştırmaların özeti. Yurt içinde toplumsal cinsiyete yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle algı ve tutum belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmüştür. Farklı eğitim kademeleri ve yaş gruplarındaki bireylerle çalışıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algı ve tutumlarının, (Alptekin, 2014; Aslan, 2015; Aydın ve Duğan, 2018; Gönç, 2016; Karasu vd., 2017; Koyuncu Şahin vd., 2018; Öngen ve Aytaç, 2013; Özcan ve Özdil, 2018; Saçan vd., 2015; Sarı, 2011; Seçgin ve Tural, 2011; Yıldız ve Tükel, 2017) öğrencilerin yaşadıkları deneyimler üzerinden algılarının (Esen, 2013b) ergenlerin ve lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algı ve tutumlarının (Büyükalan Filiz vd., 2018; Kantoğlu vd., 2018; Özkazanç vd., 2018) toplumda yaşayan yetişkinlerin algıları ve tutumlarının (Altuntaş ve Altunova, 2015; Baydur vd., 2016; Sakallı Uğurlu vd., 2018; Savaş, 2018; Şahin, 2014) öğretmenlerin tutum ve algılarının, (Birey ve Beyidoğlu Önen, 2013; Erden, 2004; Tantekin, 2002; Tezer Aslan, 2010) bir çalışmada ise öğretim elemanlarının algılarının (Kahraman vd., 2014) ve sağlık çalışanlarının tutumlarının (Özden ve Gölbaşı, 2018) incelendiği görülmektedir.

Toplumsal cinsiyete ilişkin olarak ailelerle yapılan çalışmalara baktığımızda; oyun ve oyuncak tercihlerinin değişkenler açısından incelendiği (Aksoy ve Baran, 2017; Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011; Güney, 2012; Şafak vd., 2006;) ailelerin çocukların toplumsal cinsiyet algıları üzerindeki etkilerinin belirlendiği (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2017; Ata Doğan vd., 2018; Yağan Güder, 2014; Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016; Zelyurt, 2018) tespit edilmiştir.

Toplumsal cinsiyete ilişkin olarak çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların toplumsal cinsiyet algılarının, kalıpyargılarının ve cinsiyet

rolü davranışlarının (Akar ve Aksoy, 2018; Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2017; Ata Doğan vd., 2018; Bağçeli, 2008; Bayramoğlu, 2015; Özdem, 2016; Özkan, 2009; Ünlü, 2012; Yağan Güder, 2014) çocukların mesleklere yönelik algılarının (Karabekmez vd., 2018) çocukların gözünden reklamlardaki kadın algısının (Tepe ve Güleraslan Özdem, 2018) çocukların oyuncak tercihlerinin çeşitli değişkenler ile (Çiftçi ve Özgün, 2011; Yağan Güder ve Alabay, 2016) ele alındığı görülmüştür.

Toplumsal cinsiyet bağlamında çocuk hikaye kitapları, ders kitaplarının ve dergilerin incelendiği çalışmalara bakıldığında; toplumsal cinsiyet rolleri, kadın kahramanların meslek analizleri, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, toplumsal cinsiyet olgusu, kitaplardaki kadın ve erkek resimleri, kitaplardaki cinsiyetçilik (Esen ve Bağlı, 2002; Kösel, 2009; Tezer Asan, 2010; Kırbasıoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Dilek, 2014; Kalaycı ve Hayırsever, 2014; Özkanca, 2018; Sarıtaş ve Şahin, 2018; Arslan Özer vd., 2019) konularının araştırıldığı tespit edilmiştir.

Eğitim etkinliklerinin, eğitim programının toplumsal cinsiyete yönelik derslerin toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına, tutumlarına ve algılarına etkisini inceleyen çalışmaların (Acar Erdol ve Gözütok, 2018; Bal, 2018; Egelioğlu Çetişli vd., 2017; Esen, 2013a; Şıvgın ve Deniz, 2017; Uzun vd., 2017) olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından incelendiği çalışmalar (Karakuş vd., 2018; Ünlü Çetin, 2016) olduğu da görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin ve erkek okul öncesi öğretmenlerine velilerin bakış açılarının yer aldığı çalışmalara da yer verilmiştir (Haskan Avcı vd., 2018; Yağbasan ve Paksoy, 2016).

Televizyon programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında ele alındığı çalışmalara bakıldığında; çizgi filmlerdeki toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının (Yağan Güder vd., 2017) reklamlardaki kadın algısının (Tepe ve Güleraslan Özdem, 2018) toplumsal cinsiyet açısından oyuncak reklamlarının (Alabay ve Yağan Güder, 2014) toplumsal cinsiyete yönelik değişimlerin reklamlara yansımalarının (Ügümü Aktaş, 2018) araştırıldığı tespit edilmiştir.

Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çocuk tiyatrosuna yansımalarını araştıran bir çalışmaya (Alpan Özdemir, 2018) Türk atasözlerinde cinsiyet algısını inceleyen bir araştırmaya (Akbalık, 2013) rastlanmıştır.

Toplumsal cinsiyet bağlamında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, toplumsal cinsiyetin farklı konularda çeşitli eğitim kademeleri için geliştirilen ölçeklerle ele alındığı belirlenmiştir. Meslek seçiminde cinsiyetin rolü (Çetin Gündüz vd., 2015; Gökçen ve Büyükgöze Kavas, 2018), ergenlere ve lise öğrencilerine yönelik cinsiyet algısı, (Gözütok vd., 2017; Esen, 2018) üniversite öğrencilerinin cinsiyet algısı, (Baran vd., 2018; Koç vd., 2017) genel toplumsal cinsiyet algısı, (Altınova ve Duyan, 2013; Bayar vd., 2018; Zeyneloğlu, 2008) ve okul öncesi dönemde cinsiyet eşitliği ve disipline ilişkin tutumlar (Tantekin, 2002; Temiz ve Cin, 2017) konularında ölçekler geliştirilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik toplumsal cinsiyet bağlamında yapılan çalışmaların sayısı sınırlı olduğu ve sınıf içi davranışları ele almadığı görülmektedir.

Yurt dışında yapılan ilgili çalışmaların özeti. Konu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde öğretmenlere yönelik çalışmalardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkin cinsiyet rolü inançları ile çocukların cinsiyet rolü davranışlarına etkisi, (Cahill & Adams, 1997) öğretmenlerin cinsiyet kalıpyargıları, inançları ve tutumları, (Frawley, 2005; Chen & Rao, 2011; Meland & Kaltvedt, 2019; Varin & Adriany, 2017; Wingrave, 2018) öğretmenlerin kız ve erkek çocuklara ilişkin sınıf içi disiplin felsefeleri, (Ergena & Wolfgang, 2004; Robinson, 1992) öğretmenlerin çocukların oyuncak seçimine etkisi, (Chapman, 2016; Mweru, 2012; öğretmenlerin cinsiyetleştirilmiş oyun etkinliklerine ve dramatik oyuna ilişkin görüşleri, (Logue & Harwey, 2009; Lynch, 2015) ele alınmıştır.

Erken çocukluk döneminde benimsenecek eğitim yaklaşımının ve eğitimin içeriğinin etkisinin incelendiği çalışmalar da görülmektedir (Akpakwu & Bua, 2014; Leavers & Verboven, 2000).

Öğretmen eğitimi ve hizmet içi kursların cinsiyet eşitliğini ne ölçüde sağladığı, (Grey & Leith, 2010) ayrıca cinsiyet eşitliği çalışmalarının eğitim fakültelerindeki dersleri yeteri kadar etkilememesinin incelendiği (Pearson & Rook, 1993) konular ele alınmıştır.

Ayrıca ebeveyn tutumlarının çocukların toplumsal cinsiyet ve aileye ilişkin tutumlarına etkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılmıştır (Cunningham, 2001).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarının belirlenmesine yönelik ölçüm aracı geliştirilmesi açısından metodolojik, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarının belirlenmesi açısından betimleyici tipte ve bu kapsamda da tarama modelinde bir araştırmadır.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını ortaya koymayı amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasını 5'li likert türünde bir ölçek geliştirme, ikinci aşamasını geliştirilen ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma örnekleminin belirlenmesinde; araştırmanın tez çalışması olması nedeniyle maliyet, zaman, personel gibi sınırlılıklar göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabirlik, yüzölçümü, nüfusu, sosyokültürel özellikleri birbirine benzer ve sınır komsusu olan illerde çalışan öğretmenlerin seçilmesine karar verilmiştir (Tezcan, 2017; Büyüköztürk vd., 2013). Buradan hareketle araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Nevşehir, Niğde, Aksaray, illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında ve ortaokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur (*Ek A; Ek B; Ek C*).

Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında; örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının beş-on katı kadar olması belirtilmektedir (Nunnally 1978, Kass ve Tinsley, 1979; Kline, 1994; Şencan 2005). Bu doğrultuda 70 maddeden oluşan ölçek formu için araştırmanın örneklemini 560 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma; veri toplama tarihinde araştırmaya katılmayı kabul etmeyen, okulda olmayan öğretmenler ve hatalı kodlanan formların dışında toplam 493 öğretmen ile tamamlanmıştır. Çalışmada örneklem büyüklüğünün yeterliğinin belirlenmesi

amacıyla Bartlett testi kullanılmıştır. Bartlett testi sonuçlarına göre ($p < 0.05$), örneklem büyüklüğünün faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için yeterli olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin gönüllü katılım formunu (*Ek D*) doldurmaları istenmiştir. İki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümü; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıftaki kız ve erkek çocuk sayısı, toplumsal cinsiyete yönelik herhangi bir ders alma ya da bir faaliyete katılma durumu bilgilerinin yer aldığı demografik özelliklere yönelik 6 sorudan (*Ek E*) oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, ölçek maddeleri ve seçenekler (*Ek F*) yer almaktadır. Ölçek yardımı ile okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ölçek formu 15 Mart–10 Mayıs 2018 tarihleri arasında araştırmacı tarafından, okul ortamında okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği (OSTCAÖ). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği* kullanılmıştır. 5’li likert tipindeki ölçekte her önerinin şıkları arasındaki sosyal uzaklık aralığı eşittir. Şıklar 1’den başlayarak 2,3,4,5 şeklinde numaralandırılmıştır. Numaralandırılan seçenekler, “tamamen katılıyorum” 5 puan, “katılıyorum” 4 puan, “kararsızım” 3 puan, “katılmıyorum” 2 puan, “kesinlikle katılmıyorum” 1 puan olarak puanlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut genel toplumsal cinsiyet söylemlerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut ‘*Kız çocuklar daha düzenlidir, erkek çocuklar daha fazla gürültü yapar*’ gibi madde örneklerini içermektedir. Cinsiyet rol özellikleri ölçeğin ikinci boyutunu oluşturmaktadır ve ‘*Güç gerektiren etkinlikler erkek çocuklar için*

daha uygundur, etkinliklerdeki rol dağılımları geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde verilmelidir.' gibi ifadeler bu alt boyuttadır. Üçüncü alt boyut olan cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutu *'kız çocuklarının yaramaz olması kabul edilebilir bir durum değildir, erkek çocuklar hassaslık, düzenlilik, sakinlik gibi davranışlar sergilediklerinde endişe duyulmalıdır'* gibi madde örneklerini içermektedir. Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet ölçeğinin dördüncü alt boyutunu ifade etmektedir. Bu boyutta *'hikayelerdeki kadın karakterler ev içinde ve çocuk bakımıyla ilgilenmelidir, erkek kahramanların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde sunulduğu öyülere yer verilmemelidir.'* gibi ifadeler yer almaktadır. Genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyutundan elde edilebilecek minimum puan 17 maksimum puan ise 85'tir. Cinsiyet rol özellikleri alt boyutundan elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35'tir. Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 6 ve en yüksek puan 30'dur. Ölçekten düşük puanlar elde edilmesi toplumsal cinsiyete yönelik öğretmenlerin androjenik bir algıya sahip olduklarını ve bu bağlamda esnek ve eşitlikçi görüş sergiledikleri; yüksek puanlar ise öğretmenlerin geleneksel bir algıya sahip olduklarını ve görüşlerinin cinsiyet temelli olduğunu ifade etmektedir.

Demografik bilgi formu: Formda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıflarındaki çocuk sayısı, eğitim hayatları boyunca toplumsal cinsiyete yönelik ders alıp almama durumları ve toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir faaliyete katılma durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik 6 soru (*Ek E*) yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçek formları numaralandırılarak SPSS 23 paket programına veri girişleri sağlanmıştır. Hatalı, eksik işaretlenen 37 form değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 23 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi ise Amos Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmış; AFA ve DFA çalışmaları uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği test edilmek amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı

geçerliliğine yer verilmiştir. Kapsam geçerliliği uzman görüşlerine yer verilerek açıklanmıştır. Yapı geçerliliğine ilişkin yapılan analizlerde faktör analizi, KMO ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizinden ve oluşan faktör yapısının doğruluğunu tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa, Guttman-split half ve Spearman-brown değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Nihai hali verilen ölçek Kırşehir ilinde görev yapan 120 kişilik bir okul öncesi öğretmenleri grubuna (*EK Ç*) uygulanarak; öğretmenlerin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren değişkenlere parametrik yöntemlerden tek yönlü Anova testi ya da bağımsız t testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan yöntemler için Kruskal Wallis testi ya da Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen ölçme aracının geliştirilme sürecine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca alt problemler doğrultusunda ölçekten elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

Ölçek Geliştirme Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme çalışması yapılırken literatürdeki ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ait bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Tablo 1’de ölçeğin pilot uygulamasına katılan öğretmenlerin demografik bilgileri görülmektedir.

Tablo 1

Pilot Uygulamaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

İl	Kadın		Erkek		Toplam	
	%	f	%	f	%	f
Nevşehir	95.8	138	4.2	6	29.2	144
Niğde	97	132	3	4	27.5	136
Aksaray	94.8	202	5.2	11	43.3	213
Toplam	95.7	472	4.3	21	100	493

Tablo 1’e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin % 29.2’sini Nevşehir’de, %27.5’i Niğde ‘de ve %43.3’ü ise Aksaray’da görev yaptıkları belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Nevşehir, Niğde ve Aksaray illerindeki kadın okul öncesi öğretmenlerinin sayısının, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sayısından oldukça fazla oldukları saptanmıştır. Pilot uygulamaya katılan toplam okul öncesi öğretmenlerinin 95.7’sini kadın öğretmenler oluşturmakta, %4.3’ünü ise erkek okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Gözlenen bu durum okul öncesi öğretmenliğinin genellikle kadınlara yönelik bir meslek grubu olarak değerlendirilmesinden kaynaklı olabilir. Bu düşüncenin temelinde de okul öncesi dönemin yaş grubu küçük olan çocuklarla çalışmayı gerektirdiğinden ve çocukların bakımından da kadınların sorumlu olduğu fikrinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Tablo 2’de ölçeğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlilik oranları (KGO) yer almaktadır.

Tablo 2

OSTCAÖ Maddelerinin Uzman Görüşlerine Dayalı Kapsam Geçerlilik Oranları

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO
M1	12	-	-	1.000
M2	12	-	-	1.000
M3	4	3	5	-0.333*
M4	12	-	-	1.000
M5	12	-	-	1.000
M6	12	-	-	1.000
M7	2	-	10	-0.666*
M8	3	-	9	-0.500*
M9	11	-	1	0.833
M10	12	-	-	1.000
M11	12	-	-	1.000
M12	11	-	-	1.000
M13	11	-	1	0.833
M14	12	-	-	1.000
M15	3	1	8	-0.500*
M16	11	1	-	0.833
M17	11	1	-	1.000
M18	11	1	-	1.000
M19	11	1	-	1.000
M20	12	-	-	0.833
M21	12	-	-	1.000
M22	5	1	6	-0.166
M23	9	2	1	0.500
M24	11	1	-	0.833
M25	10	1	1	0.666
M26	2	1	9	-0.666*
M27	12	-	-	1.000
M28	12	-	-	1.000
M29	3	-	9	-0.500*
M30	2	2	8	-0.666*
M31	6	1	5	0.000*
M32	7	-	5	0.166
M33	3	-	9	-0.500*
M34	12	-	-	1.000
M35	10	-	2	0.666
M36	12	-	-	1.000

M37	11	-	1	0.833
M38	6	1	5	0.000*
M39	12	-	-	1.000
M40	11	-	1	0.833
M41	5	2	5	-0.166*
M42	12	-	-	1.000
M43	11	-	1	0.833
M44	11	1	-	0.833
M45	12	-	-	1.000
M46	2	3	7	-0.666*
M47	12	-	-	1.000
M48	9	1	2	0.500
M49	5	2	5	-0.166*
M50	2	2	8	-0.833*
M51	4	3	6	-0.333*
M52	7	2	3	0.166
M53	12	-	-	1.000
M54	11	1	-	0.833
M55	11	-	1	0.833
M56	12	-	-	1.000
M57	11	-	1	0.833
M58	11	-	1	0.833
M59	2	-	10	-0.666*
M60	6	2	4	0.000*
M61	6	2	4	0.000*
M62	12	-	-	1.000
M63	8	1	3	0.333
M64	11	-	1	0.833
M65	8	2	2	0.333
M66	6	1	5	0.000*
M67	6	2	4	0.000*
M68	8	1	3	0.333
M69	5	-	7	-0.166*
M70	11	1	-	0.833
M71	3	6	3	-0.500*
M72	8	2	2	0.333
M73	5	2	5	-0.166*
M74	5	1	6	-0.166*
M75	11	-	1	0.833
M76	12	-	-	1.000

M77	11	-	1	0.833
M78	11	-	1	0.833
M79	4	-	8	-0.333*
M80	11	-	1	0.833
M81	9	1	2	0.500
M82	3	5	7	-0.500*
M83	11	-	1	0.833
M84	12	-	-	1.000
M85	12	-	-	1.000
M86	5	1	6	-0.166*
M87	12	-	-	1.000
M88	7	1	4	0.166
M89	12	-	-	1.000
M90	2	-	-	1.000
M91	-	2	10	-0.500*
M92	11	1	-	0.833
M93	7	2	3	0.166
M94	6	3	3	0.000*
M95	8	1	3	0.333
M96	4	2	6	0.333
M97	5	2	5	0.166
M98	12	-	-	1.000
M99	9	1	1	0.500
M100	10	-	2	0.666
M101	11	-	1	0.833
M102	12	-	-	1.000
M103	10	2	-	0.666
M104	12	-	-	1.000
M105	11	1	1	0.833

Tablo 2'ye göre M3, M7, M8, M15, M22, M26, M29, M30, M31, M33, M38, M41, M46, M49, M50, M51, M59, M60, M61, M66, M67, M69, M71, M73, M74, M79, M82, M86, M91 ve M94'ün kapsam geçerliliği oranları sıfır ve sıfırdan küçük olduğundan maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanların diğer maddelere ilişkin önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek bu haliyle 35 okul öncesi öğretmenine ön

uygulama yapılmış ve yanlış ifade edilen ya da anlaşılmayan maddeler incelenerek taslak ölçek oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğine ait bulgular faktör analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu test etmek için KMO ve Bartlett's küresellik testinden faydalanılmıştır. Tablo 3'te KMO ve Bartlett testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3
KMO ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,875
	Approx. Chi-Square	7900,586
Bartlett's Test of Sphericity	df	861
	Sig.	,001

Tablo 3'te görüldüğü üzere KMO testi ile birlikte Bartlett testi yapılmıştır. KMO değeri 0.875 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0,8'den büyük olması örnek hacminin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bartlett testi ile verilerin faktör analizi için uygunluğu ve bu verilerle anlamlı faktörler oluşturulup oluşturulamayacağı değerlendirilmektedir. Bu testteki anlamlılık değerinin (p) 0.05'ten küçük olması anlamlı faktörler oluşabileceğini ifade etmektedir.

Tablo 3'e göre Bartlett testi $p < .05$ için anlamlı bulunmuştur. Chi-Square değeri 7900,586 ve serbestlik derecesi 861 olarak elde edilmiştir. Ulaşılan bu değerler veri setinden faktör elde edilebileceğini göstermektedir.

Tablo 4'te KMO değer aralıkları ve ne anlam ifade ettikleri yer almaktadır.

Tablo 4
KMO Sonuç Aralıkları

KMO sonuç aralığı	Yorum
0,5-0,6	Kötü
0,6-0,7	Zayıf
0,7-0,8	Orta
0,8-0,9	İyi
>0,9	Mükemmel

(Şencan, 2005).

Tablo 4'e göre 0.5-0.6 aralığındaki KMO değeri kötü düzey; 0.6-0.7 aralığı zayıf düzey; 0.7- 0.8 aralığı orta düzey; 0.8-0.9 aralığı iyi düzey; 0.9 ve üzeri ise mükemmel düzey örneklem büyüklüğünü ifade etmektedir. Çalışmada veri setinden elde edilen KMO değeri. 875'tir. Bu değer Tablo 4.'e göre yorumlandığında örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde temsil edildiği söylenebilir.

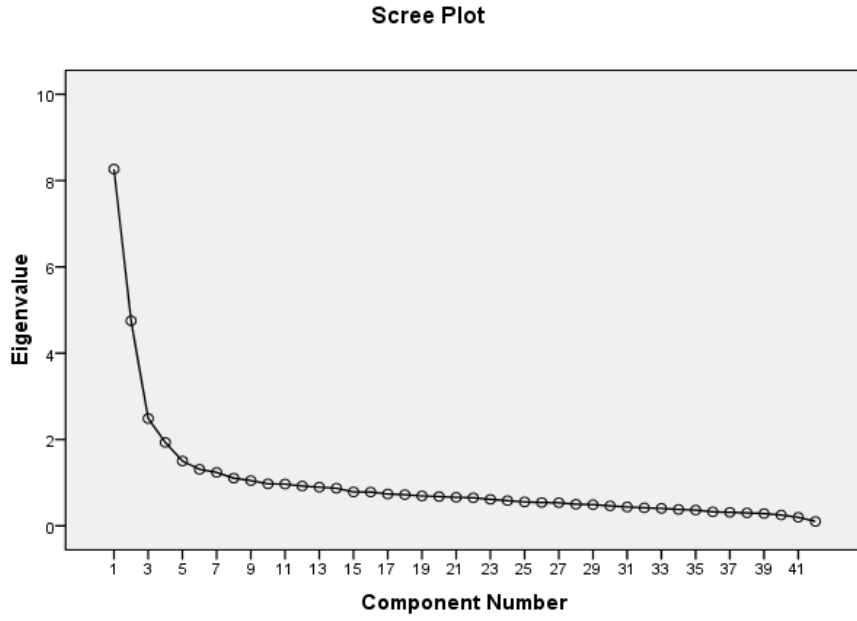
Tablo 5.'te ölçeğin açıklanan toplam varyans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5
Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Altboyut	Toplam Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans (%)	Birikimli Açıklanan Varyans(%)
1	6.11	14.56	14.56
2	5.08	12.11	26.66
3	3.36	7.99	34.65
4	2.88	6.86	41.52

Tablo 5'te görüldüğü üzere açımlayıcı faktör analizi için dört faktör önerilmektedir. Bunun nedeni özdeğeri (eigen value) 1'in üzerinde çıkan dört bileşen olmasından kaynaklanmaktadır. Bu dört faktörün varyansa yaptığı katkının %41.52 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör sayısına karar vermeden önce 'Scree Plot' grafiğinin incelenmesi daha sağlıklı sonuçlar verebilir.

Analiz sonucunda oluşan "Scree Plot" şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Scree Plot (Yamaç Birikinti Grafiği)

Şekil 1 'e göre dikey eksen özdeğeri (eigenvalue), yatay eksen ise faktör sayısını (component number) ifade etmektedir. Şekle göre ölçek dördüncü faktörden sonra 1'den daha düşük değer almaya başlamaktadır. Bu bağlamda oluşan faktör sayısı dört olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'da ölçeğin faktör yüklerine ait değerler sunulmuştur.

Tablo 6
OSTCAÖ Faktör Analizi Yük Değerleri

	Altboyutlar			
	1	2	3	4
Madde 16	,692			
Madde 5	,692			
Madde 4	,659			
Madde 6	,657			
Madde 1	,655			
Madde 18	,641			
Madde 3	,631			
Madde 13	,618			
Madde 12	,604			

Madde 7	,599		
Madde 20	,554		
Madde 25	,547		
Madde 17	,533		
Madde 15	,482		
Madde 23	,466		
Madde 22	,412		
Madde 14	,385		
Madde 62		,800	
Madde 63		,783	
Madde 61		,779	
Madde 58		,703	
Madde 54		,679	
Madde 52		,563	
Madde 59		,561	
Madde 50		,545	
Madde 64		,530	
Madde 60		,508	
Madde 68		,412	
Madde 45		,407	
Madde 10			,640
Madde 11			,628
Madde 24			,610
Madde 28			,609
Madde 29			,606
Madde 26			,595
Madde 27			,499
Madde 70			,777
Madde 69			,705
Madde 66			,663
Madde 67			,612
Madde 65			,581
Madde 38			,530

Tablo 6'ya göre, açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 alt boyut (faktör) oluşmuştur. Ölçeğin nihai formunu 42 madde oluşturmaktadır. Alt boyutlarda yer alan maddeler ve faktör yükleri tabloda görülmektedir. Tabloya göre birinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .385 ile .692 arasındadır. İkinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .407 ile .800 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .499 ile .640 arasındadır. Dördüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri ise .530 ile .777 arasındadır.

Tablo 7'de alt boyutlara ait maddeler, alt boyutların isimleri ve bu boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük değerler yer almaktadır.

Tablo 7
OSTCA Ölçeğinin Alt Boyutlarının İsimlendirilmesi ve Boyutlara Ait Madde Puanları

Alt Boyutlar	Maddeler	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
1. Alt Boyut "genel toplumsal cinsiyet söylemleri"	1, 3, 4, 5,6, 7, 12, 13, 14, 15,16,17,18, 20, 22, 23 ve 25	17	85
2. Alt Boyut "cinsiyet rol özellikleri"	45, 50,52,54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 ve 68	12	60
3. Alt Boyut "cinsiyete özgü davranışsal tepkiler"	10, 11, 24, 26, 27, 28 ve 29	7	35
4. Alt Boyut "masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet"	38, 65, 66, 67, 69 ve 70	6	30

Tablo 7'ye göre madde 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23 ve 25'in birinci boyutu oluşturdukları belirlenmiştir. Birinci alt boyut altındaki maddeler incelendiğinde maddelerin kız ve erkek çocukların cinsiyet özellikleri ile ilgili oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyuta "genel toplumsal cinsiyet söylemleri" adı verilmiştir. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 85 en düşük puan ise 17'dir.

Tablo 7'ye göre 45, 50, 52,54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 ve 68. maddelerin ikinci boyutu oluşturdukları görülmüştür. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan ise 12'dir. İkinci alt boyut altındaki maddelerin okul öncesi

dönemdeki oyun etkinlikleri ve etkinliklerdeki rol dağılımları ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan bu alt boyuta “cinsiyet rol özellikleri” adı verilmiştir.

Madde 10, 11, 24, 26, 27, 28 ve 29’un aynı alt boyutta yer aldıkları ve bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 35 en düşük puanın ise 7 olduğu tablo 7’de görülmektedir. Üçüncü alt boyut altındaki maddelerin öğretmenlerin kız ve erkek çocuklara yönelik davranışları ve tepkileri ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu alt boyuta “cinsiyete özgü davranışsal tepkiler” adı verilmiştir.

Tablo 7’ye göre madde 38, 65, 66, 67, 69 ve 70’in dördüncü alt boyut altında yer aldıkları görülmektedir. Bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 30 en düşük puanın ise 6’dır. Dördüncü alt boyut altında yer alan maddelerin çocuk hikayeleri ve masalları ile ilgili olduğu belirlenmiştir ve bu boyuta “masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet” adı verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere birinci alt boyut 17, ikinci alt boyut 12, üçüncü alt boyut 7 ve dördüncü alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 8’de pilot uygulaması yapılmış ölçekte yer alan maddelerin madde numaraları ve son hali verilen ölçekteki maddelerin karşılık geldiği numaralar yer almaktadır.

Tablo 8
Ölçeğin Madde Numaraları ve Alt Boyutları

Pilot Uygulama Ölçeğindeki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları ve Alt Boyutlar
	Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri
1	1
3	2
4	3
5	4
7	5
12	6
13	7
14	8

15	9
16	10
17	11
18	13
20	14
22	15
23	16
25	17

Cinsiyet Rol Özellikleri

45	18
50	19
52	20
54	21
58	22
59	23
60	24
61	25
62	26
63	27
64	28
68	29

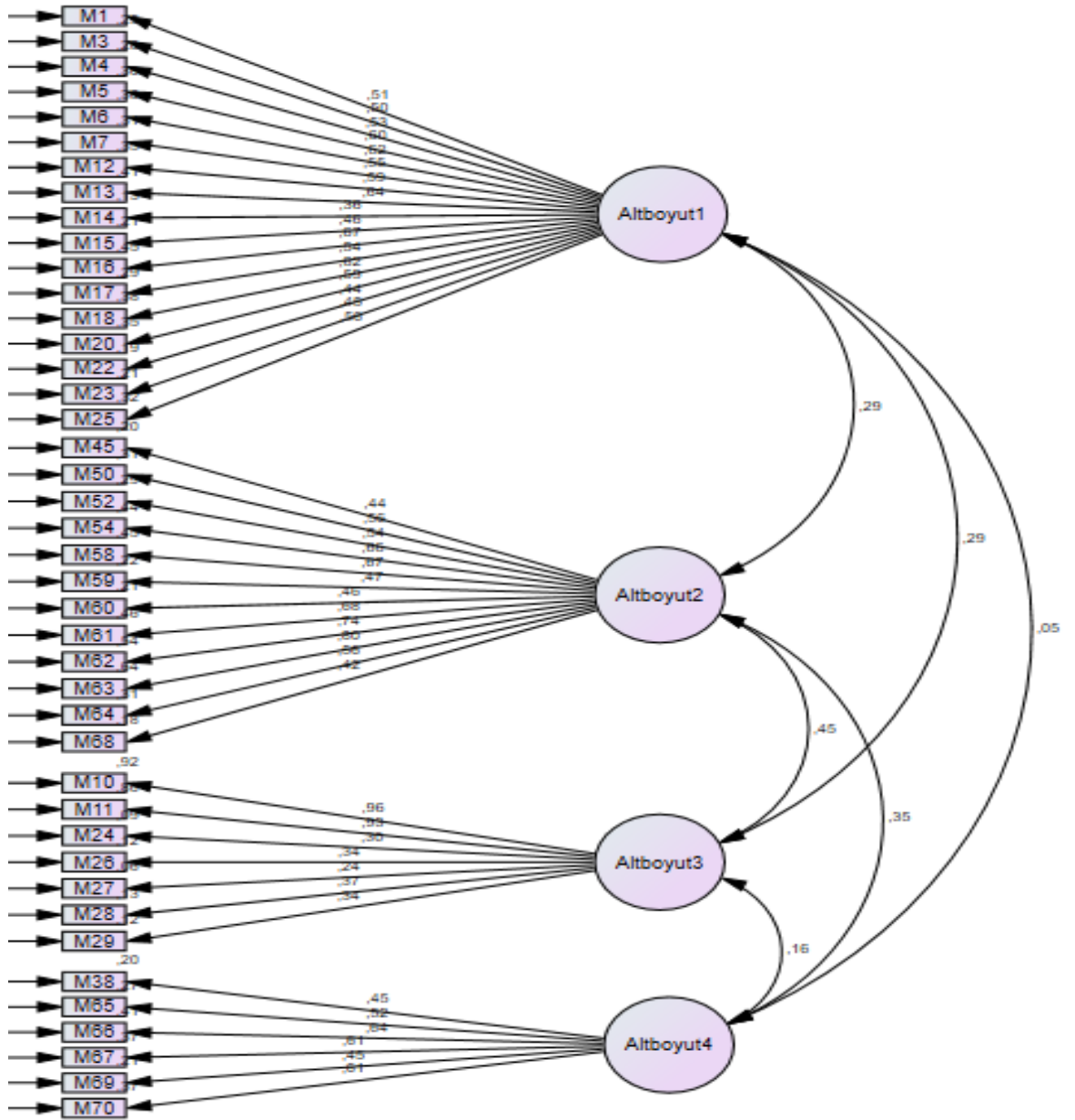
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler

10	30
11	31
24	32
26	33
27	34
28	35
29	36

38	37
65	38
66	39
67	40
69	41
70	42

Tablo 8'e göre ölçeğin pilot uygulaması yapılan halinde yer alan 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23 ve 25. maddelerin nihai ölçekteki madde numaraları karşılığı sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, ve 17 olduğu tespit edilmiştir. 45, 50, 52,54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 ve 68. maddelerin nihai formdaki karşılıklarının sırasıyla 18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29 olduğu görülmektedir. 10, 11, 24, 26, 27, 28 ve 29. maddelerin karşılıklarının 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, olduğu ve 38, 65, 66, 67, 69 ve 70. maddelerin karşılığının ise 37, 38, 39, 40, 41, 42 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin nihai formuna ait örnek maddeler ve alt boyutlar *Ek F*de yer almaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktöriyel modeli ve faktör madde ilişkisine ait bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Faktör yüklerine ait path diagramı

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçekte yer alan maddeler ve oluşan 4 farklı altboyut arasındaki ilişkiye ait faktör yükleri ve t değerleri tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Ölçeğe Ait Faktör Yükleri ve t Değerleri

Madde	Alt boyut	Faktör Yükleri	t değerleri
M25	Altboyut 1	0,562	12,771
M23	Altboyut 1	0,455	9,996
M22	Altboyut 1	0,438	9,583
M20	Altboyut 1	0,591	13,482
M18	Altboyut 1	0,62	14,339
M17	Altboyut 1	0,54	12,131
M16	Altboyut 1	0,674	15,991
M15	Altboyut 1	0,462	10,17
M14	Altboyut 1	0,358	7,693
M13	Altboyut 1	0,642	14,874
M12	Altboyut 1	0,594	13,665
M7	Altboyut 1	0,553	12,441
M6	Altboyut 1	0,617	14,223
M5	Altboyut 1	0,604	13,785
M4	Altboyut 1	0,531	11,929
M3	Altboyut 1	0,503	11,197
M1	Altboyut 1	0,508	11,332
M68	Altboyut 2	0,421	9,09
M64	Altboyut 2	0,556	12,286
M63	Altboyut 2	0,802	20,119
M62	Altboyut 2	0,736	17,796
M61	Altboyut 2	0,68	15,639
M60	Altboyut 2	0,462	10,085
M59	Altboyut 2	0,473	10,303
M58	Altboyut 2	0,671	15,789
M54	Altboyut 2	0,661	15,449
M52	Altboyut 2	0,54	11,981
M50	Altboyut 2	0,561	12,551
M45	Altboyut 2	0,442	9,612
M29	Altboyut 3	0,344	7,648
M28	Altboyut 3	0,367	8,199
M27	Altboyut 3	0,238	5,216

M26	Altboyut 3	0,344	7,661
M24	Altboyut 3	0,304	6,715
M11	Altboyut 3	0,925	25,022
M10	Altboyut 3	0,957	26,337
M70	Altboyut 4	0,608	12,167
M69	Altboyut 4	0,454	8,633
M67	Altboyut 4	0,611	12,255
M66	Altboyut 4	0,64	12,482
M65	Altboyut 4	0,524	9,811
M38	Altboyut 4	0,452	8,856

Tablo 9 incelendiğinde, elde edilen faktör yükleri ve t değerleri görülmektedir. DFA sonucunda t değerlerinin 2.56'yı aştığı belirlenmiştir.

Tablo 10'da uyum iyiliği indeksleri standartları gösterilmektedir.

Tablo 10
Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.0$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$

(Schermele-Engel-Moosbrugger, 2003).

Tablo 10'da doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen χ^2/sd , RMSEA, CFI, GFI, IFI uyum indekslerinin ölçütleri görülmektedir. Bu ölçütlere ilişkin değer aralıklarındaki uyum durumları tabloda açıklanmıştır.

Uyum değerleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11
Uyum Değerleri ve Karşılıkları

Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2/sd	1.688	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,037	Mükemmel Uyum
CFI	0.926	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.900	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	0.927	Kabul Edilebilir Uyum

Elde edilen değerlerin $\chi^2/sd < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.95 \leq IFI \leq 1$; $0.95 \leq CFI \leq 1$ ve $0.95 \leq GFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $3 < \chi^2/sd < 5$; $0.05 < RMSEA < 0.08$; $0.90 \leq IFI \leq 0.95$; $0.90 \leq CFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Tablo 11'e göre, uyum indeksleri $\chi^2/sd = 1,688$ (mükemmel uyum), $RMSEA = 0,037$ (mükemmel uyum), $CFI = 0,926$ (kabul edilebilir uyum), $IFI = 0,927$ (kabul edilebilir uyum) ve $GFI = 0,900$ (kabul edilebilir uyum) olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Tablo 12
OSTCA Ölçeğinin Altboyutlar Bazında Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Guttman-Split Half	Spearman-Brown
Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	0,859	0,844	0,852
Cinsiyet rol özellikleri	0,857	0,882	0,882
Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler	0,772	0,743	0,758
Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	0,747	0,735	0,735

Güvenirlilik analizi kapsamında dört alt boyut için ayrı ayrı Spearman-Brown, Guttman Split-Half ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Tabloya göre genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyutunun cronbach alpha değeri 0,859; Guttman-split half değeri 0,844 ve Spearman-Brown değeri 0,852 hesaplanmıştır. Sınıf içi cinsiyet rol özellikleri alt boyutuna ait cronbach alpha değerinin 0,857; Guttman-split half değerinin 0,882 ve Spearman-Brown değerinin 0,882 olduğu görülmektedir. Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutuna ait cronbach alpha değerinin 0,772; Guttman-split half değerinin 0,743 ve Spearman-Brown değerinin 0,758 olduğu tespit edilmiştir. Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyut puanlarına bakıldığında cronbach alpha değerinin 0,747; Guttman-split half değerinin 0,735 ve Spearman-Brown değerinin 0,735 olduğu tabloda görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamına ait cronbach-alpha değeri 0,877'dir. Hesaplanan bütün bu değerlerin 0.7'nin üzerinde olmasının güvenilirlik ve iç tutarlılık için kabul edilebilir değerler olduğu söylenebilir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Demografik bilgilere ilişkin bulgular. Nihai hali verilen OSTCAÖ Kırşehir'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Tablo 13'te çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	115	95,8
	Erkek	5	4,2
Meslekteki Kıdem	1-10 yıl	53	44,2
	11-20 yıl	58	48,3
	21 yıl ve üzeri	9	7,5
Eğitim Durumu	Önlisans	3	2,5
	Lisans	115	95,8
	Yüksek lisans	2	1,7
Çocuk Sayısı	Kız sayısı fazla	48	40,0
	Erkek sayısı fazla	52	43,3
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	16,7
Faaliyete Katılma Durumu	Katılmadım	107	89,2
	Katıldım	13	10,8
Ders Alma Durumu	Evet	1	,8

	Hayır	119	99,2
	Seminer	12	92,3
Faaliyet Türü	Kongre	0	,0
	Hizmetiçi eğitim	1	7,7

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların %95,8'i kadın, %4,2'si erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Katılımcıların %44,2'sinin meslekteki kıdemleri 1-10 yıl arasında, %48,3'ünün 11-20 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcıların %7,5'inin meslekteki kıdemleri 21 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların yarısına yakınının 11-20 yıl arasında kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %95,8'i lisans, %2,5'i önlisans ve %1,7'si yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Sınıflarında erkek öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin oranı %43,3, kız öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin oranı %40 ve kız-erkek öğrenci sayısı eşit olan öğretmenlerin oranı %16,7'dir.

Öğretmenlerin %89,2'si toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir faaliyete katılmadıklarını belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyete yönelik herhangi bir faaliyete katıldığını belirten öğretmenlerin %92,3'ü seminere, %7,7'si ise hizmetiçi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çok az oranda konu ile ilgili faaliyet katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenler arasında sadece 1 kişi, öğrenim hayatı boyunca toplumsal cinsiyetle ilişkili ders aldığını ifade etmiştir.

Tablo 14'te ölçeğin cinsiyet özellikleri alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 14

Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler

Madde	Ortalama	ss.	Min.	Max.
Madde 1	3,42	1,16	1,00	5,00
Madde 2	3,34	1,16	1,00	5,00
Madde 3	3,16	1,09	1,00	5,00
Madde 4	3,35	1,14	1,00	5,00
Madde 5	3,40	1,12	1,00	5,00
Madde 6	3,07	1,09	1,00	5,00
Madde 7	3,66	,99	1,00	5,00
Madde 8	3,12	1,03	1,00	5,00
Madde 9	2,69	1,07	1,00	5,00
Madde 10	3,44	1,01	1,00	5,00
Madde 11	3,52	1,05	1,00	5,00
Madde 12	2,85	1,14	1,00	5,00
Madde 13	3,18	1,10	1,00	5,00
Madde 14	2,95	,98	1,00	5,00
Madde 15	2,76	,99	1,00	5,00
Madde 16	3,25	1,20	1,00	5,00
Madde 17	3,39	1,02	1,00	5,00

Tablo 14'e göre genel toplumsal cinsiyet özellikleri alt boyutuna ilişkin ortalamaların $\bar{X}=2,69$ ile $\bar{X}=3,52$ arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 15'te ölçeğin sınıf içi cinsiyet rol özellikleri alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 15

Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler

Madde	Ortalama	ss.	Min.	Max.
Madde 18	1,72	,83	1,00	5,00
Madde 19	1,79	,79	1,00	5,00
Madde 20	1,79	,75	1,00	5,00
Madde 21	1,83	,80	1,00	5,00
Madde 22	1,73	,72	1,00	5,00
Madde 23	1,74	,74	1,00	5,00

Madde 24	1,64	,58	1,00	5,00
Madde 25	1,71	,64	1,00	5,00
Madde 26	1,81	,80	1,00	5,00
Madde 27	1,68	,62	1,00	5,00
Madde 28	2,12	1,04	1,00	5,00
Madde 29	1,91	,86	1,00	5,00

Tablo 15'e göre sınıf içi cinsiyet rol özellikleri alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamaların $\bar{X}=1,68$ ile $\bar{X}=2,12$ arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 16'da cinsiyete özgü davranışsal tepkileri alt boyutuna yönelik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 16

Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler

Madde	Ortalama	ss.	Min.	Max.
Madde 30	2,07	,85	1,00	5,00
Madde 31	2,11	,89	1,00	5,00
Madde 32	1,95	,83	1,00	5,00
Madde 33	1,83	,73	1,00	5,00
Madde 34	2,02	,99	1,00	5,00
Madde 35	1,93	,85	1,00	5,00

Tablo 16'ya göre cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamaların $\bar{X}=1,93$ ile $\bar{X}=2,11$ arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 17'de çocuk hikayeleri alt boyutuna ilişkin istatistikî bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 17

Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet Alt Boyutuna İlişkin İstatistikî Bilgiler

Madde	Ortalama	ss.	Min.	Max.
Madde 37	2,93	1,15	1,00	5,00
Madde 38	2,28	1,20	1,00	5,00
Madde 39	2,55	1,19	1,00	5,00
Madde 40	2,23	1,04	1,00	5,00
Madde 41	3,04	1,13	1,00	5,00
Madde 42	2,98	1,13	1,00	5,00

Tablo 17'e göre masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutuna yönelik hesaplanan aritmetik ortalamaların $\bar{X}=2,28$ ile $\bar{X}=3,04$ arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 18
OSTCAÖ Altboyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	n	Ortalama	ss.	Min	Max
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri	120	54,63	11,64	17	85
Cinsiyet Rol Özellikleri	120	21,46	6,53	12	60
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	120	13,68	3,98	7	35
Masal Ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	120	16,01	4,43	6	30
Ölçek Toplam	120	105,77	16,70	42	210

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin OSTCAÖ ve alt boyutlarından aldıkları minimum, maksimum ve ortalama puanlara yer yerildiği görölmektedir.

Öğretmenlerin OSTCAÖ'den alabilecekleri maksimum puan 210 minimum puan ise 42'dir. Ölçekten alınacak düşük puanlar toplumsal cinsiyete yönelik androjenik bir algıyı ifade etmekte, ölçekten alınacak yüksek puanlar ise toplumsal cinsiyete yönelik geleneksel bir algıyı ifade etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin ölçek toplam puan ortalamasının 105.77 olduğu görölmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının androjenik olduğu söylenebilir.

Genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 17 ve en yüksek puan ise 85'tir. Cinsiyet rol özellikleri boyutundan alınabilecek en düşük puanın 12, en yüksek puanın ise 60 olduğu; alt boyuta ilişkin ortalamasının ise 21,46 olduğu görölmektedir. Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler boyutundan alınabilecek minimum puanın 7, maksimum puanın 35 ve boyut ortalamasının 13,68 olduğu saptanmıştır. Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutuna ilişkin ortalama puanının 16.01 olduğu ve bu alt boyuttan alınacak en düşük puanın 6 en yüksek puanın 30 olduğu görölmektedir.

Tablo 19

Meslekteki Kıdeme İlişkin Normallik Testi

	Meslekteki Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd.	p	istatistik	sd.	p
Genel Toplumsal	1-10 yıl	,072	53	,200*	,990	53	,932
Cinsiyet	11-20 yıl	,059	58	,200*	,987	58	,790
Söylemleri	21 yıl ve üzeri	,210	9	,200*	,860	9	,095
Cinsiyet Rol	1-10 yıl	,180	53	,000	,901	53	,000
Özellikleri	11-20 yıl	,213	58	,000	,908	58	,000
	21 yıl ve üzeri	,368	9	,001	,675	9	,001
Cinsiyete Özgü	1-10 yıl	,118	53	,062	,959	53	,068
Davranışsal	11-20 yıl	,136	58	,010	,950	58	,018
Tepkiler	21 yıl ve üzeri	,239	9	,147	,876	9	,144
Masal ve	1-10 yıl	,092	53	,200*	,984	53	,678
Hikayelerde	11-20 yıl	,146	58	,003	,961	58	,057
Toplumsal	21 yıl ve üzeri	,171	9	,200*	,953	9	,727
Cinsiyet	1-10 yıl	,087	53	,200*	,983	53	,659
Ölçek Toplam	11-20 yıl	,107	58	,094	,968	58	,135
	21 yıl ve üzeri	,192	9	,200*	,941	9	,593

Analiz işlemine geçilmeden önce veri setinin dağılımının nasıl olduğu belirlenmiştir. Bu işlem basamağı kullanılacak istatistiki yöntemin belirlenmesi için önemlidir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak dağılımın nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan işlem sonunda p değerlerinin 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılımda olduğunu, küçük olmasının ise normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik yöntemlerden "Tek Yönlü ANOVA" testi, normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan yöntemlerden "Kruskal Wallis" testi kullanılmıştır.

Tablo 20

OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Meslekteki Kıdem	n	Ort.	ss.	Min	Max	Sıra Ort.	z	p	Fark
Cinsiyet rol	1-10 yıl	53	19,70	6,01	12	36	51,23			
özellikleri	11-20 yıl	58	23,00	6,88	12	37	68,63	7,121	0,028*	1-2
	21 yıl ve üzeri	9	21,89	4,86	12	25	62,72			
Cinsiyete	1-10 yıl	53	12,89	3,76	7	21	53,96			
özü	11-20 yıl	58	14,10	4,19	7	26	63,84	4,584	0,101	-
davranışsal	21 yıl ve üzeri	9	15,56	3,05	12	20	77,44			
tepkiler	1-10 yıl	53	15,25	4,74	6	28	53,83			
Masal ve	11-20 yıl	58	16,64	4,14	6	24	66,16	3,564	0,168	-
hikayelerde	21 yıl ve üzeri	9	16,44	4,07	10	22	63,33			
toplumsal										
cinsiyet										

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama cinsiyet rol özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Meslekteki kıdemi 1-10 yıl aralığında değişen öğretmenlerin ortalama “Sınıf içi cinsiyet rol özellikleri” değeri (19,70), meslekteki kıdemi 11-20 yıl aralığında değişen öğretmenlerin ortalama “Sınıf içi cinsiyet rol özellikleri” değerinden (23,00) anlamlı derecede düşüktür.

Tabloya göre öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 21

OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Meslekteki Kıdem	n	Ortalama	ss.	Min	Max	F	p	Fark
Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	1-10 yıl	53	51,62	11,30	23	76	3,431	0,036*	1-2
	11-20 yıl	58	57,29	11,65	23	85			
	21 yıl ve üzeri	9	55,11	10,30	44	72			
Ölçek Toplam	1-10 yıl	53	99,45	15,24	66	134	7,599	0,001*	1-2 1-3
	11-20 yıl	58	111,03	16,43	56	147			
	21 yıl ve üzeri	9	109,00	15,48	87	132			

Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine göre ortalama genel toplumsal cinsiyet özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Meslekteki kıdemi 1-10 yıl aralığında değişen öğretmenlerin ortalama genel toplumsal cinsiyet özellikleri değeri (51,62), meslekteki kıdemi 11-20 yıl aralığında değişen öğretmenlerin ortalama genel toplumsal cinsiyet özellikleri değerinden (57,29) anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama ölçek toplam değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,01$). Meslekteki kıdemi 1-10 yıl aralığında değişen öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değeri (99,45), meslekteki kıdemi 11-20 yıl aralığında değişen ve 21 yıl üzerinde olan

öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değerlerinden (111,03 – 109,00) anlamlı derecede düşüktür.

Tablo 22
Sınıftaki Çocuk Sayısına İlişkin Normallik Testi

	Çocuk Sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd.	p	istatistik	sd.	p
Genel	Kız sayısı fazla	,070	48	,200*	,979	48	,557
Toplumsal	Erkek sayısı fazla	,075	52	,200*	,983	52	,670
Cinsiyet	Kız-Erkek sayısı eşit	,120	20	,200*	,982	20	,960
Söylemleri	Kız sayısı fazla	,176	48	,001	,925	48	,004
Cinsiyet Rol	Erkek sayısı fazla	,242	52	,000	,883	52	,000
Özellikleri	Kız-Erkek sayısı eşit	,223	20	,010	,890	20	,027
Cinsiyete	Kız sayısı fazla	,091	48	,200*	,968	48	,214
Özgü	Erkek sayısı fazla	,121	52	,055	,962	52	,093
Davranışsal	Kız-Erkek sayısı eşit	,150	20	,200*	,936	20	,203
Tepkiler	Kız sayısı fazla	,110	48	,195	,973	48	,324
Masal Ve	Erkek sayısı fazla	,102	52	,200*	,988	52	,877
Hikayelerde	Kız-Erkek sayısı eşit	,130	20	,200*	,941	20	,252
Toplumsal	Kız sayısı fazla	,075	48	,200*	,975	48	,378
Cinsiyet	Erkek sayısı fazla	,099	52	,200*	,983	52	,653
Ölçek	Kız-Erkek sayısı eşit	,168	20	,140	,920	20	,099
Toplam							

Analiz işlemine geçilmeden önce veri setinin dağılımının nasıl olduğu belirlenmiştir. Bu işlem basamağı kullanılacak istatistiki yöntemin belirlenmesi için önemlidir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak dağılımın nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan işlem sonunda p değerlerinin 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılımda olduğunu, küçük olmasının ise normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik yöntemlerden “Tek Yönlü ANOVA” testi, normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan yöntemlerden “Kruskal Wallis” testi kullanılmıştır.

Tablo 23
OSTCAÖ Altboyut Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	Ortalama	ss.	Min	Max	F	p	Fark
Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	Kız sayısı fazla	48	54,25	12,33	23	85	1,895	0,155	-
	Erkek sayısı fazla	52	56,50	11,55	33	81			
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	50,65	9,34	34	69	1,338	0,266	-
	Kız sayısı fazla	48	12,96	3,67	7	21			

Cinsiyete Özgü Davranuşsal Tepkiler	Erkek sayısı fazla	52	14,08	4,04	7	25			
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	14,35	4,48	7	26			
Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	Kız sayısı fazla	48	16,98	4,53	6	28			
	Erkek sayısı fazla	52	15,54	3,53	7	24	2,112	0,126	-
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	14,90	5,87	6	24			
Ölçek Toplam	Kız sayısı fazla	48	106,40	15,91	56	137			
	Erkek sayısı fazla	52	107,33	16,59	69	147	1,381	0,256	-
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	100,20	18,49	66	125			

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama genel toplumsal cinsiyet özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama cinsiyete özgü davranuşsal tepkiler değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama ölçek toplam değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 24

OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	Ort.	ss.	Min	Max	Sıra Ort.	z	p	Fark
Cinsiyet rol özellikleri	Kız sayısı fazla	48	22,21	6,23	12	36	63,27			
	Erkek sayısı fazla	52	21,21	6,55	12	37	59,68	0,686	0,71	-
	Kız-Erkek sayısı eşit	20	20,30	7,27	12	36	55,98			

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama cinsiyet rol özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 25

Toplumsal Cinsiyete İlişkin Herhangi Bir Faaliyete Katılma Durumuna İlişkin Normallik Testi

	Faaliyete Katılma Durumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd.	p	istatistik	sd.	p
Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	Katılmadım	,037	107	,200*	,997	107	,997
	Katıldım	,167	13	,200*	,938	13	,433
Cinsiyet rol özellikleri	Katılmadım	,212	107	,000	,898	107	,000
	Katıldım	,147	13	,200*	,953	13	,641
Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler	Katılmadım	,097	107	,016	,960	107	,002
	Katıldım	,149	13	,200*	,919	13	,246
Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	Katılmadım	,102	107	,008	,983	107	,194
	Katıldım	,154	13	,200*	,965	13	,826
Ölçek Toplam	Katılmadım	,075	107	,176	,989	107	,516
	Katıldım	,146	13	,200*	,945	13	,520

Analiz işlemine geçilmeden önce veri setinin dağılımının nasıl olduğu belirlenmiştir. Bu işlem basamağı kullanılacak istatistiki yöntemin belirlenmesi için önemlidir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak dağılımın nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan işlem sonunda p değerlerinin 0,05'ten büyük olması verilerin normal dağılımda olduğunu, küçük olmasının ise normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik yöntemlerden bağımsız t testi kullanılmıştır. normal dağılım göstermeyen veriler için parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 26

OSTCAÖ Alt Boyut Puanlarının Toplumsal Cinsiyete İlişkin Herhangi Bir Faaliyete Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Faaliyete Katılma Durumu	n	Ortalama	ss.	z	p
Cinsiyet Rol Özellikleri	Katılmadım	107	24,85	6,33	-1,984	0,047*
	Katıldım	13	21,05	7,44		
Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler	Katılmadım	107	16,54	3,99	-3,117	0,002*
	Katıldım	13	13,33	2,54		
Masal ve Hikayelerde Toplumsal Cinsiyet	Katılmadım	107	15,77	4,49	-1,707	0,088
	Katıldım	13	18,00	3,42		

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama cinsiyet rol özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Faaliyete katıldığını belirten öğretmenlere ait ortalama cinsiyet rol özellikleri değeri (21,05), faaliyete katılmadığını belirten öğretmenlere ait ortalama cinsiyet rol özellikleri değerinden (24,85) anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Faaliyete katıldığını belirten öğretmenlere ait ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değeri (13,33), faaliyete katılmadığını belirten öğretmenlere ait ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerinden (16,54) anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 27

OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Altboyut Puanlarının Faaliyete Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

	Faaliyete Katılma Durumu	n	Ortalama	ss.	t	p
Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri	Katılmadım	107	55,20	11,60	1,552	0,123
	Katıldım	13	49,92	11,29		
Ölçek Toplam	Katılmadım	107	105,34	17,16	-0,808	0,421
	Katıldım	13	109,31	12,22		

Öğretmenlerin faaliyete Katılma Durumuna göre ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama ölçek toplam değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 28

OSTCAÖ Genel Toplumsal Cinsiyet Söylemleri Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

		Cinsiyet rol özellikleri	Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler	Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	Ölçek Toplam
Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	r	,100	,105	-,089	,737**
	p	,278	,254	,331	,000

Genel toplumsal cinsiyet söylemleri altboyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,737$; $p<0,01$).

Tablo 29

OSTCAÖ Cinsiyet Rol Özellikleri Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyut		Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler	Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	Ölçek Toplam
Cinsiyet rol özellikleri	r	,100	,407**	,327**	,644**
	p	,278	,000	,000	,000

Tabloya göre, cinsiyet rol özellikleri altboyut değerleri ile cinsiyete özgü davranışsal tepkiler altboyut değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,407$; $p<0,01$).

Cinsiyet rol özellikleri altboyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet altboyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,327$; $p<0,01$).

Cinsiyet rol özellikleri altboyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,644$; $p<0,01$).

Tablo 30

OSTCAÖ Cinsiyete Özgü Davranışsal Tepkiler Alt boyutunun Diğer Alt boyutlar ve Ölçek Toplam Değeri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyut		Cinsiyet rol özellikleri	Genel toplumsal cinsiyet söylemleri	Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet	Ölçek Toplam
Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler	r	,407**	,105	,275**	,544**
	p	,000	,254	,002	,000

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler altboyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet altboyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,275$; $p<0,01$).

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler altboyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,544$; $p<0,01$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulguları doğrultusunda ölçme aracı geliştirmeye ve alt problemlere yönelik sonuçlara, sonuçların yorumlanmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ile geçerlilik çalışmalarından ve alt problemlerden elde edilen sonuçlar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Ölçek geliştirmeye ilişkin sonuçlar. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla metodolojik yöntem kullanılmıştır.

Araştırma için yurt içi ve yurt dışında yapılan konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Ölçek geliştirme bağlamında literatürde yer alan ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir. Bu doğrultuda ölçek geliştirme çalışması kapsamında öncelikle ilgili literatür taranarak 105 maddelik havuz oluşturulmuştur. Konu ile ilgili olduğu düşünülen çok sayıda madde yazılarak madde havuzu geniş tutulmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan madde havuzundaki ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Lawshe yöntemi kullanılarak değerlendirilen maddelerin kapsam geçerlilik oranları belirlenmiştir. Madde kapsam geçerlilik oranları sıfır ve sıfırın altında olan maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Bu şekilde madde elemesi yapılarak ölçek 75 maddelik halini almıştır. Ölçeğin bu haliyle anlaşılabilirliğini kontrol etmek adına, örnekleme temsil eden 35 kişilik öğretmen grubuna ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama ile ölçeğin yapısına uymayan, amaca hizmet etmediği düşünülen ve anlaşılmayan maddeler çıkarılmış, gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçek 70 maddelik deneme formu halini almıştır

Ölçeğin deneme formu 493 kişilik okul öncesi öğretmen grubuna uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 472'sini kadın öğretmenler 21'ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu aşama öncesinde ölçeğin faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Bartlett testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0.875, Bartlett testi $p < .05$ için anlamlı bulunmuştur.

Ölçekte yer alacak alt boyutları keşfetmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör yükü 0.35'ten küçük olan 28 madde ölçekten çıkarılmıştır. Scree Plot grafiğine göre (Şekil 1) özdeğeri (eigenvalue) 1 ve 1'den büyük olan kırılma noktası ölçeğin faktör sayısını göstermektedir. Grafik dördüncü boyuttan sonra düz bir plato oluşturmaya başlamaktadır. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 4 boyut toplam varyansın %41.52'sini açıklamaktadır. Bu bağlamda ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Analizler sonucunda alt boyutlara yükleme yapan maddeler özelliklere göre isimlendirilmiştir. Birinci faktör genel toplumsal cinsiyet söylemlerini ifade eden 17 maddeden, cinsiyet rol özelliklerini ifade eden ikinci faktör 12 maddeden, cinsiyete özgü davranışsal tepkileri içeren üçüncü boyut 7 maddeden, masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet ifadelerinden oluşan dördüncü boyut ise 6 maddeden oluşmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda son hali verilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Uyum indeksleri $X^2/sd=1,688$, $RMSEA=0,037$, $CFI=0,926$, $IFI=0,927$ ve $GFI=0,900$ olarak bulunmuştur. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle iyi uyum sağladığı belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alfa, Guttman-Split Half ve Spearman-Brown güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Her alt boyut için bu değerler ayrı ayrı ele alınmıştır. Dört alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları 0,747 ile 0,859 arasında; Guttman-Split Half değerleri 0,735 ile 0.844 arasında ve Spearman-Brown değerleri 0,735 ile 0,852 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0,877'dir.

Alt problemlere ilişkin sonuçlar. Katılımcıların %95.8'ini kadın öğretmenlerin, %4.2'sini ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %48.3'ünü 11-20 yıl arasında deneyimi olanlar, %44.2'sini 1-10 arasında deneyimi olanlar ve %7.5'ini 21 yıl ve üzeri deneyimi olanlar oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %95.8'inin lisans mezunu, %2.5'inin ön lisans mezunu ve %2'sinin yüksek lisans mezunu oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin %43.3'ünün sınıflarında erkek çocuk sayısının fazla olduğu, %40'ında kız çocuk sayısının fazla olduğu %16.7'sinde ise kız ve erkek çocuk sayılarının eşit olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların %89.2'sinin toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir eğitim etkinliğine (seminer, kongre, hizmet içi eğitim...) katılmadıkları görülmüştür.

Toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir faaliyete katılan öğretmenlerin %92.3'ünün seminere katıldıkları, %7.7'sinin hizmet içi eğitime katıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin %99.2'sinin eğitim hayatları boyunca toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir ders almadıkları belirlenmiştir.

Genel toplumsal cinsiyet rol söylemleri alt boyutuna ilişkin madde ortalamalarının $\bar{X}=2.69$ ile $\bar{X}=3.52$ arasında olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet rol özellikleri alt boyutunun madde bazında ortalamalarının $\bar{X}=1.68$ ile $\bar{X}=2.12$ arasında olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutunun madde bazında puan ortalamalarının $\bar{X}=1.93$ ile $\bar{X}=2.11$ arasında değiştiği saptanmıştır.

Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutunun madde bazında puan ortalamalarının $\bar{X}=2.28$ ile $\bar{X}=3.04$ arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyutuna ait puanların ortalamasının 54.63 olduğu görülmüştür.

Cinsiyet rol özellikleri alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 12, en yüksek puanın 37 olduğu; alt boyuta ilişkin ortalamasının ise 21.46 olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutunun puan ortalamasının 13.68 olduğu tespit edilmiştir.

Masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutunun puan ortalamasının 16.01 olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p < 0.05$). 11-20 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalama puan değerleri, meslekteki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama cinsiyet rol özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalama puan değerleri, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalama değerinden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$). Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değerinin, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında değişen ve 21 yıl üzerinde değişen öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değerlerinden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama cinsiyet rol özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre ortalama ölçek toplam puanlarının değişmediği ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama cinsiyet rol özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Herhangi bir faaliyete katılan öğretmenlerin ortalama cinsiyet rol özellikleri puanlarının, faaliyete katılmayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Herhangi bir faaliyete katıldığını belirten öğretmenlerin ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerlerinin faaliyete katılmadığını belirten öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama ölçek toplam puanlarının değişmediği ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyut değerleri ile ölçek toplam puan değerleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r=0.737$ $p<0.01$).

Cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r=0.407$; $p<0.01$).

Cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0.327$; $p<0.01$).

Sınıf içi cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.644$; $p<0.01$).

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r=0.275$; $p<0.01$).

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.544$; $p<0.01$).

Tartışma

Ölçek geliştirmeye ilişkin tartışma. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada literatürdeki ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalara sırasıyla bakıldığında madde havuzunun oluşturulması ve uzman görüşlerine başvurulması, kapsam geçerliğinin sağlanması, pilot uygulamanın yapılması ve verilerin toplanması, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması ve ölçeğe nihai halinin verilmesidir (Aydemir, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015; Kaban, 2013; Kesik ve Balcı, 2015; Tagay ve Demir, 2015; Turan, 2013; Zeyneloğlu, 2008).

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşaması olarak literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu Lawshe tekniği ile

istatistiki yöntem kullanılarak uzman görüşlerine sunulmuş ve maddelerin kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Lawshe tekniği ile oluşturulan uzman görüşü formu madde uygun, madde düzeltilmeli ve madde çıkarılmalı ifadelerini içermektedir (Yurdağül, 2005). 105 maddeden oluşan havuz 2 Profesör, 5 Doktor Öğretim Üyesi ve 3 Öğretim Görevlisi, 2 Okul öncesi öğretmeni ve 1 istatistikçinin görüşlerine sunulmuştur. Kapsam geçerlilik oranları sıfır ve sıfırdan küçük olan maddeler elenmiş ve madde sayısı 105'den 75' e inmiştir. Uzmanların diğer maddelere ilişkin önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek bu haliyle 35 okul öncesi öğretmenine ön uygulama yapılmış ve yanlış ifade edilen ya da anlaşılmayan maddeler incelenerek taslak ölçek 70 maddeden oluşan son halini aldığı söylenebilir.

Literatürde, ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Comrey ve Lee (2013) yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu ifade etmektedirler. Kline (1994) ise ölçek geliştirmede güvenilir faktörler elde etmek için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını ifade etmektedir. Ayrıca madde sayısının 5 ile 10 katı arasında örneklem sayısının yeterli olduğunu savunan görüşler de mevcuttur (Kass ve Tinsley, 1979; Kline, 1994; Nunnally 1978; Şencan 2005;).

Örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmeye yönelik bir başka ölçüt ise KMO testi sonuçlarıdır. Yapılan KMO testi sonucuna göre örnek büyüklüğünün yeterli olduğu bulunmuştur (KMO=0.875). KMO değerinin 0.8'den büyük olması örneklem hacminin yeterliliğini ifade etmektedir (Comrey ve Lee, 2013; Çokluk vd., 2018; Şencan, 2005). Uygun örneklem büyüklüğünün tahmininde literatürde yer verilen en az ikisinin karşılanması önerilmektedir (Çokluk vd., 2018). Bu bağlamda yapılan çalışmanın bahsedilen ölçütlerin tümünün karşılandığı görülmektedir.

Veri setinin faktör analizi yapmaya uygunluğunu test etmek amacıyla Bartlett testi kullanılmıştır. Analiz sonucu $p < .05$ için anlamlı bulunmuştur. Bu değer veri setinin faktör analizine uygunluğunu, anlamlı faktörler oluşturulabileceğini ve verilerin normal dağılımlı olduğunu ifade etmektedir (Comrey ve Lee, 2013; Çokluk vd., 2018). Bu bağlamda da verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü için belirtilen kriterler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen ölçeğin pilot çalışmasında 493 öğretmen yer almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 istatistiklerine bakıldığında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek okul öncesi öğretmen oranınının %5,5 kadın okul öncesi öğretmen oranınının ise %94,5 olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2018). Yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasına katılan kadın ve erkek öğretmen oranları Milli Eğitim Bakanlığı'nın oranları ile paralellik göstermektedir. Değişen toplum yapısı, ekonomik ihtiyaçlar toplumun kadın ve erkeğe yüklediği geleneksel cinsiyet rolleri konusunda da değişime neden olmaktadır. Günümüzde kadınlar ve erkekler cinsiyetlerine bağlı kalmaksızın, toplumsal cinsiyet rolleri dışında mesleklerde yer alıyor olsalar da oranlar dikkate alındığında bu durumun çok da iyi görünmediği açıktır.

Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik Üstün vd., (2004) tarafından yapılan çalışmada da benzer veriler kendisini göstermektedir. Öğrencilerin % 92,7'sinin kız, %7,3'ünü erkek öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Görülen bu durumun altında yatan nedenlerin küçük çocukların bakımından kadınların sorumlu olduğu kalıpyargısı ve okul öncesi öğretmenliğinin kadın mesleği olarak algılanması olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek öğretmen arasında bu kadar farkın bulunmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Literatürde, erken çocukluk eğitimcisi olarak erkekler fikri ile ilişkili olarak çeşitli durumlar saptanmıştır. Bu konular arasında kadınların erkeklerden daha bakıcı rollerde olduğu düşüncesi ve buna karşılık çocuk bakımının kadınların işi olduğu görüşü yer almaktadır (Joseph & Zita; 2016). Bu bağlamda da okul öncesi öğretmenliği toplum tarafından annelik ve çocuk bakımı ile ilişkilendirilmektedir (Sargent, 2005; Akt. Tantekin Erden, 2016).

Erken çocukluk eğitime verilen düşük statü düşük maaş endişesi bu kadar az erkeğin mesleğe girmesinin başka bir nedeni olarak tanımlanmıştır. Buna, erken çocukluk eğitiminin asgari beceri ve yeterlilikler gerektirdiği yanlılığı da eşlik eder (Barnard ve ark. 2000, Cooney ve Bittner, 2001; Joseph & Zita; 2016). Cohen (1992), erken çocukluk bakımı konusunda eğitilmiş birçok erkek öğretmenin okul

idaresinde ve yükseköğretimde daha yüksek statüye ve daha yüksek ücretli işlere geçtiğini öne sürmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde daha fazla erkek eğitimcinin yer alması, çocukların cinsiyet klişeleriyle kalıplaşmış cinsiyet rolleri görüşlerine karşı koymaya, cinsiyetçiliği azaltmaya ve genel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini ilerletmeye yardımcı olabileceği konusunda hemfikirdir (Farquhar vd., 2006; Marsiglio, 2009, Sumsion, 2000, Yang, 2013).

Örnek büyüklüğü ile ilgili kriterler sağlandıktan sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Literatüre göre, maddelerin faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür; ancak uygulamada az sayıda madde için sınır değer .30'a kadar düşürülebilir (Çokluk vd., 2014). Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre faktör yükü .30'un altında yer alan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. (Büyüköztürk, 2013).

“Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algı” ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında 70 soru çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçekte yer alacak alt boyutları keşfetmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu aşamada, oluşacak boyutlar arası varyansların azaltılması ve toplam varyans açıklama oranının artırılabilmesi amacıyla faktör yükü 0,35'ten düşük olan 28 madde (2, 8, 9, 19, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56 ve 57) çıkartılarak açımlayıcı faktör analizi tamamlanmıştır.

Çalışma verilerine bakıldığında birinci alt boyut için faktör yük değerlerinin .385 ile .692 arasında değerler aldığı, ikinci alt boyut için .407 ile .800 arasında değerler aldığı, üçüncü alt boyut için .499 ile .640 arasında değerler aldığı ve dördüncü alt boyut için .530 ile .777 arasında değerler aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler madde faktör yüklerinin uygun değerler aralığında olduğunu göstermektedir. Araştırmacıya kolaylık sağlaması ve çalışmanın anlamlı sonuçlar elde edilmesi için varimax döndürme işlemi uygulanmıştır (Altunışık vd., 2007; Çokluk vd, 2018).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör ile %41.52 oranında açıklandığı belirlenmiştir. Literatürde çok faktörlü ölçek geliştirme çalışmalarında toplam varyansın açıklanma yüzdesinin %40'ın üzerinde olması yeterli olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Aksu vd.,2017; Büyüköztürk, 2010;

Çokluk vd., 2018; Gül ve Sözbilir, 2015; Şimşek, 2007; Topu vd., 2013). Ayrıca Büyüköztürk'e (2007) göre de ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %30 ve üzerinde olması ölçüt olarak alındığında ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilmektedir. Faktör sayısına karar vermeden önce Scree Plot Grafiği (Şekil 1) grafiğinin de incelenmesi önerilmektedir (Aksu vd., 2017). Şekle göre ölçek dördüncü faktörden sonra 1'den daha düşük değer almaya başlamaktadır ve belirli bir noktadan sonra düz plato yapmaktadır. Bunun anlamı bu noktadan sonra oluşan faktörlerin ayırt edilemediğidir (Aksu vd., 2017). Böylece oluşan faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda varyansa yaptığı toplam katkının ve faktör sayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonrasında oluşan 4 alt boyut kendisine yükleme yapan maddelere göre isimlendirilmiştir. Literatürde alt boyutların isimlendirilmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi alt boyuta yükleme yapan maddelerin ortak özelliklerinin göz önünde bulundurulması ile yapılan isimlendirmedir. Bir diğeri ise alt boyuta yükleme yapan maddelerden en yüksek yük değerine sahip maddeye bakarak isimlendirme yapmaktır (Altunışık vd.,2007). Yapılan bu çalışmada bahsedilen yöntemlerden ilki tercih edilmiştir. İlk boyut kız ve erkek çocuklara ilişkin genel toplumsal cinsiyet özelliklerini ifade ettiği için genel toplumsal cinsiyet söylemleri olarak adlandırılmıştır. İkinci boyut sınıf içindeki etkinlikleri ve bu etkinliklerdeki rol dağılımına ilişkin maddeleri kapsamaktadır. Bu bağlamda bu boyuta cinsiyet rol özellikleri adı verilmiştir. Oluşan üçüncü boyut erkek ve kız çocukların olumsuz davranışlarına verilen tepkilere ilişkin maddeleri barındırmaktadır. Bu ortak özelliklerden yola çıkarak cinsiyete özgü davranışsal tepkiler boyutu olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü boyut ise çocuk masal ve hikayeleri ile ilgili olduğu için masalarda ve hikayelerde toplumsal cinsiyet olarak adlandırılmıştır.

Faktörlerin isimlendirmede literatürde çeşitli alanlarda geliştirilen ölçekler, konuyla ilgili yapılan çalışmalar ve uzman görüşlerinin önerileri dikkate alınmıştır (Altınova ve Duyan, 2013; Erden; 2002; Gözütok vd., 2017; Koyuncu Şahin vd., 2018; Zeyneloğlu, 2008). Boyutlar incelendiğinde literatüre bağlı kalındığı ancak daha önce bu kapsamda yapılan bir çalışma olmadığı için çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi toplumsal cinsiyet algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı 4 alt boyut (faktör) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyutu 17 maddeden, cinsiyet rol özellikleri alt boyutu 12 maddeden, cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyutu 7 maddeden ve masalarda ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri olumsuz algıları ifade ettiği için; ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından alınacak yüksek puanlar geleneksel algıya işaret etmekte, düşük puanlar ise androjenik algıyı ifade etmektedir. Benzer şekilde olumsuz ifadelerden oluşturulmuş ölçek örneğine Çetin Gündüz vd.,(2015)'in çalışmasında da görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan dört boyutlu yapının test edilmesi ve bu yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır (Seçer, 2017). Ölçeğin 4 alt boyutuna ait 42 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda t değerlerinin 1.96'yi aşması durumunda .05 düzeyinde, 2.56'yi aşması durumunda .01 düzeyinde anlamlı olduğu anlamına gelmektedir (Aksu vd., 2017; Çokluk vd., 2018). Araştırma sonuçları incelendiğinde bütün t değerlerinin manidar olduğu görülmüştür. DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indeksleri içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI). Bu ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde ise, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir. Ölçek modelinde gözlenen uyum indekslerinden χ^2/df ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyumu ifade ettikleri; IFI, CFI ve GFI değerlerinin iyi uyumu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach's alpha yöntemi bir diğeri ise testi iki yarıya bölme yöntemidir. Testi iki yarıya bölme yöntemi bağlamında Guttman-Split Half ve Spearman-Brown testleri uygulanmıştır. Ölçeğin tüm faktörlerine ilişkin Cronbach's

Alpha, Guttman-Split Half ve Spearman-Brown güvenilirlik katsayılarının .73'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan bu değerlerin .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2012; Field, 2005).

Yapılan tüm analizler sonucunda 4 boyut ve 42 maddeden oluşan Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Sınıf İçi Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Alt problemlere ilişkin tartışma. Güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılarak geliştirilen OSTCAÖ Kırşehir ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %95.8'inin kadın %4.2'sini ise erkek öğretmen olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Literatürde, erken çocukluk eğitimcisi olarak erkekler fikri ile ilişkili olarak çeşitli durumlar saptanmıştır. Bu konular arasında kadınların erkeklerden daha bakıcı rollerde olduğu düşüncesi ve buna karşılık çocuk bakımının kadınların işi olduğu görüşü yer almaktadır (Joseph & Zita; 2016). Önceki yıllara kıyasla çok katı olmasa da toplumumuzda, "kadın mesleği" ve "erkek mesleği" algısı devam etmektedir. Tarımla birlikte göçebe hayat tarzından yerleşik hayata geçilmesiyle kadının ev içindeki işlerle ve çocuk bakımıyla, erkek ise evin geçimini sağlama ve ev dışı işlerle ilişkilendirilmiştir. Kadın çalışma hayatında yer alıyorsa ilişkilendirildiği roller ve görevlerle paralel olacak şekilde okul öncesi ya da ilkökul öğretmenliği uygun görülmüştür. Bununla beraber kadınlara uygun görülen bu rol ve görevler erkekler için bir tabu haline getirilmiştir (Haskan Avcı vd., 2018; Kmec, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmen sayısı verilerine bakıldığında da benzer sonuçların olması şaşırtıcı değildir. 2017-2018 verilerine göre kadın okul öncesi öğretmen oranı % 94.5, erkek okul öncesi öğretmeni oranı ise %5.5'tir (MEB, 2018). Bu bağlamda toplumumuzda okul öncesi öğretmenliği mesleği ile ilgili kalıpyargıların olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %48.3'ünü 11-20 yıl arasında deneyimi olanlar, %44.2'sini 1-10 arasında deneyimi olanlar ve %7.5'ini 21 yıl ve üzeri deneyimi olanlar oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınının 11-20 yıl arasında görev yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %95.8'inin lisans mezunu, %2.5'inin ön lisans mezunu ve %2'sinin yüksek lisans mezunu oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin %43.3'ünün sınıflarında erkek çocuk sayısının fazla

olduğu, %40'ında kız çocuk sayısının fazla olduğu % 16.7'sinde ise kız ve erkek çocuk sayılarının eşit olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların %89.2'sinin toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir faaliyete (seminer, kongre, hizmet içi eğitim...) katılmadıkları görülmüştür. Toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir faaliyete katılan öğretmenlerin %92.3'ünün seminere katıldıkları, %7.7'sinin hizmet içi eğitime katıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin %99.2'sinin eğitim hayatları boyunca toplumsal cinsiyete ilişkin herhangi bir ders almadıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece 1'i toplumsal cinsiyete ilişkin ders aldığını bildirmiştir. Esen (2013a) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarına yönelik toplumsal cinsiyete ilişkin kısa süreli sistematik bir eğitim vermiş ve öğretmen adaylarının kalıpyargılarını sorgulamaya başladıkları, mesleki ve özel hayatlarına duyarlılık geliştirdikleri, farkındalık ve duyarlılık yaratmaya başladığı görülmüştür. Ancak verilen bu eğitimin uzun süreli ve kalıcı etkilerinin görülmesi için hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir (Tantekin Erden, 2009). Yüksek Öğretim Kurumu, 29 Mayıs 2015 tarihli toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı üniversite çalıştayında 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' dersinin zorunlu ya da seçmeli ders olarak üniversite müfredatlarına dahil edilmesine karar vermiştir (YÖK Genel Kurul Kararı, 2015). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının 11 yıl ve üzeri görev süresine sahip olmaları konu ile ilgili neden herhangi bir ders almadıklarını göstermektedir.

Ülkemizde eğitim programlarına eklenen seçmeli dersler aracılığıyla konuyla ilgili bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Tantekin Erden, 2016). Öğretmen adaylarının ders planlarına eklenecek olan dersler ve mevcut verilen derslerin içeriğine yayılacak olan toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve eşitliği konularının algı ve tutumlar üzerinde daha etkili olacağı savunulmaktadır (Campell ve Sanders, 1997; Egelioğlu Çetişli vd., 2017; Gray ve Leith, 2004; Tantekin Erden, 2009). Ayrıca eğitim fakültesindeki tüm bölümlerin öğretmenlik uygulamaları derslerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili becerileri edindirmeleri sağlanabilir (Tantekin Erden, 2016).

Çalışmada öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin sınıf içi algılarının androjenik (Ortalama puan= 105.77) yönde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Temiz ve Cin (2017) tarafından yapılan okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği

çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler sınıflarında kalıp yargılara yer vermediklerini bildirmişlerdir. Benzer şekilde söz konusu bulgu Erden (2004) ve Cahill ve Adams (1997) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar, erken çocukluk öğretmenlerinin eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarını sahip olduklarını bildirmektedir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olduğundan yola çıkarak eşitlikçi cinsiyet rolü tutumlarına sahip olma ihtimalinin daha yüksek olması şaşırtıcı değildir. Çünkü yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, kadınlar genellikle erkeklerden daha androjenik tutumlara sahiptir (Baykal,1988; Baran, 2018; Fan ve Marini, 2000; Girginer, 1994; Kalaycı vd., 2012; Massey ve Christensen, 1990; Öngen ve Aytaç, 2013; Pınar vd., 2008; Seçgin vd., 2011;).

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p<0.05$). 11-20 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalama puan değerleri, meslekteki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet rol özellikleri algılarına bakıldığında 11-20 yıl kıdemi olanların (puan ortalaması 23), 1-10 yıl kıdemi olanlara (puan ortalaması 19.70) göre daha geleneksel bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. ($p<0.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değeri, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında değişen ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalama ölçek toplam değerlerinden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada 1-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin genel toplumsal söylemleri ve cinsiyet rol özellikleri algılarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha androjenik bir algıda olmaları daha genç yaşta olmalarından ve değişen toplum yapısı ile farkındalıklarının daha fazla olmasından kaynaklı olabilir. Benzer şekilde mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin ortalama ölçek değeri, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında değişen öğretmenlerden

anlamli derecede dūřüktür. Bu durum da bize 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin daha androjenik bir algıda olduklarını göstermektedir. Elde edilen bulguların aksine Tantekin (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların cinsiyet rolleri ve disiplin tutumları ile ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmen algılarının etkileneceği etmenlerden birisinin de cinsiyete göre sınıflardaki çocuk sayısı olduğu düşünölmektedir. Ancak öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre; ortalama genel toplumsal cinsiyet söylemleri; ortalama cinsiyet rol özellikleri; ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler, ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri ve ortalama ölçek toplam puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. ($p>0.05$). Literatürde sınıflardaki kız ve erkek çocuk sayısına göre öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısının incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Torun (2002) çalışmasında bazı öğretmenlerin sınıflarındaki erkek çocuk sayısının kız çocuk sayısından fazla olmasından kaynaklı olarak sınıflarında aşırı ses olduğundan bahsetmişlerdir. Erkek çocuk sayısının fazlalığından kaynaklı olarak sınıfta oluşan bu durumla baş edebilmek için öğretmenlerin erkek çocuklara özel ilgi göstermek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin herhangi bir eğitim faaliyetine katılma durumuna göre ortalama genel toplumsal cinsiyet rol özellikleri değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görölmüştür ($p>0.05$). Öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama ölçek toplam puanlarının değişmediği ortaya çıkmıştır ($p>0.05$). Çalışmaya katılan öğretmenlerin faaliyete katılma durumuna göre ortalama cinsiyet rol özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Herhangi bir eğitim faaliyetine katılan öğretmenlerin ortalama cinsiyet rol özellikleri puanlarının, faaliyete katılmayan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin herhangi bir eğitim faaliyetine katılma durumuna göre ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmüştür ($p<0.05$). Herhangi bir eğitim faaliyetine katıldığını belirten öğretmenlerin ortalama cinsiyete özgü davranışsal tepkiler değerlerinin faaliyete katılmadığını belirten öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar da elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin algı ve tutumlarının eğitim etkinliklerinden, hizmet içi eğitim programlarından olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir. Atölye çalışmalarına katılan öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin önyargılarının farkına vardıklarını ve tutumlarının etkilendiği belirlenmiştir (Dezolt & Hull, 2001; Jones vd., 2000).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında; genel toplumsal cinsiyet söylemleri alt boyut değerleri ile ölçek toplam puan değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r=0.737$ $p<0.01$). Bu sonuçtan yola çıkarak ilişkinin pozitif yönlü, yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir ($r=0.407$; $p<0.01$).

Cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanabilir ($r=0.327$; $p<0.01$).

Sınıf içi cinsiyet rol özellikleri alt boyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir ($r=0.644$; $p<0.01$).

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri ile masal ve hikayelerde toplumsal cinsiyet alt boyut değerleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir ($r=0.275$; $p<0.01$).

Cinsiyete özgü davranışsal tepkiler alt boyut değerleri ile ölçek toplam değerleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorum yapılabilir ($r=0.544$; $p<0.01$).

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak bundan sonra yapılacak çalışmalarda;

- Farklı değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısına etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adayları öğretmenlik uygulması dersi kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına gittikleri için okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi verilerek bu eğitimin etkisi okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği ile incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarına konu ile ilgili eğitim etkinlikleri düzenlenip, eğitimin etkililiği okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği ile incelenebilir.
- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algıları okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği ile karşılaştırılabilir.
- Yapılan bu çalışmada sadece öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ele alınmıştır. Daha ayrıntılı bir profil çıkarılması için çocukların algıları da dikkate alınarak ayrıntılı değerlendirme yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları etkinlikler toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında gözlemlenebilir ve okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeğine verdikleri cevapların ilişkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazanmaları adına hizmet içi eğitim kursları, atölye çalışmaları gerçekleştirilerek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları okul öncesi öğretmenleri sınıf içi toplumsal cinsiyet algı ölçeği ile belirlenebilir.

Kaynaklar

- Acar-Erdol, T. & Gözütok, F. D. (2018). Development of gender equality curriculum and its reflective assessment. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 117-135.
- Acker, S.(1994). Gendered education: sociological reflections on women, teaching and feminism. London: McGraw-Hill, Open University Press.
- Aile Raporu 2001 (2002). *2001 yılı aile raporu aile içi ilişkiler komisyonu, ailede rol ve sorumluluklar*. Çaylıoğlu, İ. (Ed.), Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Akar, T. ve Aksoy, A. B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46.
- Akbalık, E. (2013). Türk atasözlerinde cinsiyet algısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 81-90.
- Akkoç, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sanko Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akpakwu, O. S., ve Bua, F. T. (2014). Gender equality in schools: implications for the curriculum, teaching and classroom interaction. *Journal of Education and Practice*, 5(32), 7-12.
- Akpakwu, O.S. (2003). Recruiting and retaining teachers in rural schools in Nigeria: implications for educational management and policy. *The Nigeria Academic Forum: A Multidisciplinary Journal*, 6(3), 153-156.
- Akpakwu, O.S. (2009). Gender inequity in schools. *Benue Journal of Gender Studies*, 1, 167-172.
- Aksoy, P., ve Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 102-136.
- Aksu, G., Eser, M.T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Alabay, E. ve Yağın Güder, S. (2014). *Oyuncak reklamlarının mesajı: "Bana cinsiyetini söyle, sana oyuncağını söyleyeyim..."* Akdeniz Üniversitesi I. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı, Antalya.
- Almutawa, F. (2005). Beliefs of pre-service teachers at the university of pittsburgh about gender roles and the role of teachers in relation to gender differences (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Alpan Özdemir E. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansması. *Sanat Dergisi*, 31, 80-89.
- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 203-211.
- Altınova, H.H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Altuntaş, O. ve Altunova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 83-100.
- Arabacıoğlu, B. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2017). The relation between the gender stereotypes of children and the gender perceptions of their parents. *Current Research in Education*, 3(3), 95-104.
- Arslan Ozer, D., Karatas, Z., ve Ergun, O. R. (2019). Analysis of gender roles in primary school (1st to 4th grade) Turkish textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 1-20.
- Asan Tezer, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması [Gender differences in textbooks and teachers' genderperceptions]. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Aslan, G.(2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme, *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.

- Aşılı, G. (2001). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., ve Güney Karaman, N. (2018). Beş Yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53- 65.
- Aydemir Ö. (2015). Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik. Erişim adresi http://www.saykad.net/wp-content/uploads/2012/11/o_aydemir1.pdf
- Aydın, A. (2009). *Eğitim psikolojisi-gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, B. A. ve Durağan, Ö. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları. *Konya Sanat Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Aydilek Çiftçi, M. ve Özgün, Ö.(2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3, 2246-2261.
- Baç, G. (1997). *A Study on gender-bios in teachers behaviors, attitudes, perceptions and expectations toward their students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *Education Sciences*, 6(1), 1335-1357.
- Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve kentte yaşayan 7–8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıpyargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bailey, S.M. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28, 321–39.
- Bal, S.(2018). Halkla ilişkiler lisans eğitiminde toplumsal cinsiyet dersleri üzerine bir değerlendirme, *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 26(3), 458-474.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Baran, B., Siyez, D. M. ve Kaptanoğlu, Ş. N. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri toplumsal cinsiyet eşitliği algı (böte-tce algı) ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 137-150.
- Barnard, C., Hovingh, L., & Nezwik, M. (2000). *Recommendations for improving the recruitment of male early childhood education professionals: the female viewpoint*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440759.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Barrie, T. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Başar, E.E. (2016). *Hane halklarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayar, Ö., Haskan Avcı, Ö. ve Koç, M. (2018). Erkek toplumsal cinsiyet rolü stresi ölçeği'nin (etcrsö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 18(1), 57-76.
- Baydur, H., Uçan, G., Şeker, D., Özpinar, S., Gerçeklioğlu, G. ve Dinç Horasan, G. (2016). Manisa kent merkezinde yaşayan yetişkinlerde toplumsal cinsiyet tutumunun değerlendirilmesi: yöntem ve temel bulgular. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 126-133.
- Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme; klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- BenTsvi-Mayer, S., Hertz-Lazarowitz, R., & Safir, M. P. (1989). Teachers' selections of boys and girls as prominent pupils. *Sex Roles*, 21, 231–245.

- Berekashvili, N. (2012). the role of gender-biased perceptions in teacher-student interaction. *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 465-474.
- Birey, T., Beyidoğlu Önen, M. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve öğretmenlik: öğretmenlerin bakış açısı*. Lefkoşa: POST.
- Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children: The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66,40–45.
- Büyükalın Filiz, S., Kanlı, Y., Üstündağ, İ. ve Demircan, B. (2018). Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı: Ankara Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi örneği. *Educational Sciences*, 13(19), 327-345.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Akademi, Ankara.
- Cahill, B. ve Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36, 517-529.
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Richardson, M. J., Shen, J., Zhang, N. and Zhang, C. (2009). The impact of gender on chinese elementary school teachers' perceptions of student behavior problems. *New Horizons in Education*, 57(2), 17-31
- Campell, P. & Sanders, J. (1997). Uninformed but interested: Findings of a national survey on gender equity on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 67-75.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284.
- Chen, E.S.G. & Rao, M. (2011). Gender socialization in chinese kindergartens: teachers' contributions, *Sex Roles* 64, 103–116.
- Cohen, D. (1992). Why there are so few male teachers in early grades. *Education Digest*, 57(6), 11-14.

- Cohen, R.J. ve Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş* (Psychological testing and assessment, an introduction of test and measurement) (Çev.Ed. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 584-594.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Psychology Press.
- Cooney, M. H. & Bittner, M. T. (2001). Men in early childhood education: their emergent issues. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 77-82.
- Cömer Gazi, Y. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı üzerine niteliksel bir araştırma: istanbul anadolu yakasında bir ilkokul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family, 63*(1), 111-122.
- Çağlı U, Durukan L. (1989). Sex role portrayals in Turkish TV advertising: Some preliminary findings. *Metu Studies in Development, 16*(1-2):153-175.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2003). *Pekin+5 siyasi deklarasyonu ve sonuç belgesi*. Ankara: Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu.
- Çetin Gündüz, H., Tarhan, S. ve Kılıç, Z. (2015). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimlerine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 21-33.
- Çetin, Ş. Ü. (2016). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi'nde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Current Research In Education, 2*(2), 61-83.
- Çifçi, S. (2018). *20-65 yaş arası kişilerin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörler Mardin örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Çiftçi, M.A. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, B. E., ve Doğaner, M. (2005). Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyetin yansıması: erkek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 333-342.
- Deniz, A. (2019). *Yerli yapım çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği* (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeVellis, R. F.(2014).*Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dezolt, D. & Hull, S. (2001). Classroom and school climate. In J. Worell (Ed.). *Encyclopedia of women and gender* (pp. 257-264). Ca: Harcourt.
- Dilek, A. (2014). 4-6 Yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleki analizi. *Journal Of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, 2(1), 94-102.
- Duffy, J., Warren, K.,& Walsh, M. (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student and Classroom Subject. *Sex Roles*, 45, 579-593.
- Egelioglu Çetişli, N., Top, E.D. ve Işık, G. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği dersini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, *F.N. Hem. Dergisi*, 25(2), 104-110.
- Ekici E. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 53-65.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erden, F. (2004). Early childhood teachers' attitudes toward gender roles and toward discipline, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 83-90

- Erdena, F. & Wolfgang, C. H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students, *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-1.
- Erdol, T. A., Gözütok, F. D. (2017). Needs assessment for gender equality curriculum among high school students: an example of an anatolian high school. *Education and Science*, 42(190), 39-65.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçek ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Esen, E., Öztürk, B. ve Siyez, D.M. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 6(12), 144-173.
- Esen, Y. (2013a). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Esen, Y. (2013b). Gender discrimination in educational processes: an analysis on the experiences of studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 757-782.
- Esen, Y. ve Bağlı, M.T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Fan, P. ve Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29(2), 258-283.
- Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006). *Men at work: Sexism in early childhood*. <https://www.childforum.com/images/stories/men.at.work.book.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Pvt Ltd.
- Filiz Ünser, A. (2019). *Erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Frawley, T (2005). Gender bias in the classroom: current controversies and implications for teachers. *Childhood Education*, 81(4), 221-227.

Freeman, N. K. (2007). *Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: miscommunication, mixed messages. or Hidden Truths?*, *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.

Ganter, C. (2010). *Gender bias in the classroom*. Erişim adresi http://online.sfsu.edu/meredith/165/Term_Papers/ganter.pdf

Girginer, U. H. (1994). *Türk toplumunda cinsiyet rolleri algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.

Gönç, T. (2016). Hemşireliğin geleceği mesleğin cinsiyetsizleşmesini vadediyor mu? Erkek ve kadın hemşirelik öğrencilerinin meslek ve toplumsal cinsiyeti ilişkilendirme eğilimlerinin sosyolojik analizi. *Fe Dergi*, 8(1), 144-167.

Gözütok, F. D., Toraman, Ç. ve Acar Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin (TCEÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.

Gray, C. ve Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30(1), 3-17.

Gül, Ş., ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 85-102.

Gümüş, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 2(3), 31-47.

Güney, O. (2012). *5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürer, C., Dolu, O. ve Köksal, T. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Kaan Böke (Ed.). Alfa Yayınları: İstanbul.
- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A., ve Zencir, T. (2018). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- Jones, K., Evans, C., Byrd, R. ve Campbell, K. (2000). Gender equity training and teaching behavior. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 173-178.
- Joseph S. & Zita W. (2016). Men as early childhood educators: experiences and perspectives of two male prospective teachers. *Journal of Education and Human Development* 5(1), 213-219.
- Kahraman, L., Kahraman, A. B., Ozansoy, N., Akıllı, H., Kekillioğlu, A. ve Özcan, A. (2014). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi toplumsal cinsiyet algısı araştırması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 811-831.
- Kalan, Ö.G. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamındaki konumlandırılması: 'kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 75-89.
- Kalaycı, N. ve Hayırsever, F. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1049- 1074.
- Kalaycı, N., Hayırsever F. ve Özcan, F. Z. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu.
- Kantoğlu, A., Yurteri Çetin, N. ve Erdoğan, A.(2018). Ergenlerde toplumsal cinsiyet algılarının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 10(2), 175-187.

- Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., ve Bulut Üner, A. N. (2018). Okul öncesi dönemde mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet algısı. *GEFAD / GUJGEF*, 38(2), 469-513.
- Karakuş, E., Mutlu, E. ve Diker Coşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eğitimi açısından öğretim programlarının incelenmesi, *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 31-54.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, F., Göllüce, A., Güvenç, E. ve Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, *SdÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Kass, R. A. ve Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kırbaşoğlu Kışıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet roller üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Ed). New York: The Guilford Press.
- Kmec, J.A. (2008). The process of sex segregation in a gender-typed field: the case of male nurses. *Sociological Perspectives*, 51(2), 259-279.
- Koç, M., Avcı, H.Ö. ve Bayar, Ö. (2016). Kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi ölçeği'nin (ktcrsö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN:1302-8944,41, 284-297.
- Koyuncu Şahin, M., Esen Çoban ve Korkmaz, A. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 735-752.
- Köseler, F.(2009). *Okulöncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Laevers F & Verboven L. (2000). Gender related role patterns in preschool settings. Can 'experiential education' make a difference?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(1), 25-42.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review. *Educational Research*, 41(1), sf. 63-76.
- Lloyd, B., & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education*. New York: Harvester Wheatsheaf/St. Martin's Press.
- Logue M. E. & Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49.
- Lynch, M. (2015). Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 185(5), 679-693.
- Marsiglio, W. (2009). *Getting guys hooked on teaching young children*. http://www.menteach.org/news/getting_guys_hooked_on_teaching_young_children adresinden erişilmiştir.
- Massey, D. R., & Christensen, C. A. (1990). Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies*, 16, 95-107.
- Meland, A. T. & Kaltvedt, E.H. (2019). Tracking gender in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 189(1), 94-103.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ adresinden erişilmiştir.
- Morojele, P. (2011). What does it mean to be a boy? Implications for girls' and boys' schooling experiences in lesotho rural schools. *Gender and Education*, 23(6), 677-693.
- Morrisette, V., Jesme, S. ve Hunter, C. (2018). Teacher and administrator perceptions of gender in the classroom. *Educational Studies*, 44(3), 295-312.
- Mweru, M. 2012 Teachers' Influence on children's selection and use of play materials in Kenya. *African Journal of Teacher Education*, 2(2), 1-12.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw Hill.

- Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Otaran, N., Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, İ., ve Atakul, S. (2003). *Eğitimin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi*. UNICEF Türkiye.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özcan, A. ve Özdil, K. (2018). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüş ve tutumları: Nevşehir örneği. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multidisipliner Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (18-26).
- Özden, S. ve Gölbaşı, Z.(2018). Sağlık çalışanlarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *KOU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 95-100.
- Özen, D. (1992). *Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının gelişimi üzerindeki rolleri* (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, B. (2009). *Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkanca, M. (2018). *Çocuk dergilerinde toplumsal cinsiyet roller* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın ve Aile Araştırmaları Anabilim Dalı, Samsun.
- Özkazanç, A., Sayılan, F. ve Akşit, E.E. (2018). Toplumsal cinsiyet ve mesleki eğitim: mesleki teknik lise kız öğrencileri üzerine bir araştırma. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 10(2),150-164.
- Pearson, A.T. & Rook, P.T. (1993). Gender studies and teacher education: a proposal. *Canadian Journal of Education*, 18(3), 414-428.

- Pınar G. Taşkın L. ve Eroğlu K. (2008). The behaviours of the students in dormitory of Baskent University against sexual role patterns. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 47–57.
- Punch, K.F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*,. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED406446>.
- Renzetti, C. ve Curran, D. (2003). *Women, men, and society*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Robinson, K. (1992). Class-room discipline: power, resistance and gender: a look at teacher perspectives. *Gender Education*, 4(3), 273-287.
- Rollas, O.B. (2017). *0-6 yaş resimli çocuk hikaye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında cinsiyet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Saçan, S., Adıbelli, D., Metin, Ş., Korkmaz, M., Sevil, Ü., Gürkan, A., Şen, E., Karta, N. ve Şahbudak, E. (2015). Determining the attitudes of university students towards gender role. *International journal of psychiatry and psychological researches*, 4, 1-23.
- Sadker, M., ve Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Sakallı-Uğurlu, N., Türkoğlu, B. ve Kuzlak, A. (2018). How are women and man perceived? Structure of gender stereotypes in contemporary Turkey. *Nesne*, 6(13), 309-336.
- Sarı, Ö.(2011). Toplumsal cinsiyet ve mesleki rol ilişkisi: hemşirelik bölümünde okuyan erkek öğrenciler örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 493-504.

- Sarıtaş, E. ve Şhin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2) ,101-121.
- Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim-olanaklar ve sınırlar. Fevziye Sayılan (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve eğitim içinde* (s.13-67). Ankara: Dipnot.
- Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci, spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2446-2458.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C. (2009). The impact of gender on chinese elementary school teachers’ perceptions of student behavior problems. *New Horizons in Education*, 57(2), 17-31.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers’ beliefs and practices*. Albany: State University of New York. Erişim adresi http://www.netlibrary.com/ebook_info.asp?product_id=5948 .
- Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions: perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-100.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şafak, Ş. Çopur, Z. ve Özkan, M. (2006). *Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi*. Erişim adresi www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sszcmao.pdf.
- Şahin, D. D. (2014). Kadınların "toplumsal cinsiyet" algılarının renkler ve objeler üzerinden incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 9(18), 55-66.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Şenyüksel, M.(2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şıvgın, N., Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(50), 589-600.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tantekin Erden, F. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25, 409-414.
- Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumları okul öncesi öğretmen ve toplumsal cinsiyet. Sevcan Yağan Güder(Ed.), *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet* içinde (s.177-198). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tantekin, F. (2002). *The attitudes of early childhood teacher towards gender roles and toward discipline* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Florida State University, ABD.
- Tatar, M. ve Emmanuel, G. (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Temiz, Z. ve Cin, F. M. (2017). Okul öncesi eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine betimsel bir çalışma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14(1),940-965.
- Tepe, M. ve Gülerarslan Özdengül, A. (2018). Toplumsal cinsiyet öğretileri çerçevesinde reklamlardaki kadın görüntüsünün çocuk gözünden anlamlandırılması: amasya ili örneği. *TRT Akademi Dergisi*, 3(6), 562-578.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (2.Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tezcan S. (2017). *Temel epidemiyoloji*. Ankara: Hipokrat Kitabevi.
- Tezer Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2, 65-74.
- Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: has the pictured changed in 20 years?. *Sex Roles*, 32, 651–674.
- Toker, H. (2017). Kadın ve Medya. Derya Altun ve Huriye Toker (Ed.). *Toplumsal cinsiyet farklı disiplinlerden yaklaşımlar* içinde (s.142-158). Ankara: Nika Yayınevi.
- Topu, F. B., Baydaş, Ö., Turan, Z., ve Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik önlemleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 110-126.
- Torun, Y. (2002). *Gender bias in student- teacher interactions and its effect on reproduction of gender roles in the classroom* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ: Ankara.
- Uluyağcı, Canan ve Yılmaz, Ayhan (2007). Televizyon reklamlarında çocuğa ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 141-157.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Safak 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.
- Ügümü Aktaş, P. (2018). Toplumsal cinsiyete dair değişimlerin reklamlara yansması: kadınlara yönelik reklamlara göstergebilimsel bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 87-101.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 129-136.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 35, 29-56.
- Warin, J & Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386.
- Wingrave, M. (2018). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education*, 30(5), 587-606.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yağan Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111.
- Yağan Güder, S. ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F., ve Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111.

- Yağbasan, M. ve Aksoy, G. P. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (elazığ ili özelinde bir alan araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Yang, J. E. (2013). Gender balance in early childhood education: Reasons for the lack of male involvement, encouraging men into early childhood teaching, and the impact on children, families, colleagues and the early childhood sector. *He Kupu The Word*, 3(3), 5-11.
- Yıldız, S. ve Tükel A. (2017). *Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıfıçı uygulamalarındaki tutum ve davranışları*. II. International Academic Research Congres Kongre Kitabı, Antalya.
- Yurdagül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indeksleri'nin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı, Denizli.
- Yurdagül, H., ve Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-271.
- Yükseköğretim Kurulu Genel Kurul Kararı (2015). Erişim adresi http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995128/45_yokten_kadın_calstay_karar.
- Zelyurt, H. (2018). Çocuğun toplumsal cinsiyet gelişimi üzerinde ailenin etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 2001-2017.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK-A: Nevşehir İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İL	İLÇE	KURUM ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Nevşehir	Merkez	Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1
2	Nevşehir	Merkez	Nevşehir TOKİ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1
3	Nevşehir	Merkez	23 Nisan Anaokulu	10
4	Nevşehir	Merkez	50. Yıl Anaokulu	8
5	Nevşehir	Merkez	Nevşehir Lale Anaokulu	6
6	Nevşehir	Merkez	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	7
7	Nevşehir	Merkez	Toki Gökkuşluğu Anaokulu	10
8	Nevşehir	Merkez	Cevher Dudayev Anaokulu	10
9	Nevşehir	Merkez	Nevşehir Hacibektaş Veli Üniversitesi Kadın-Mehmet Dirikoç	10
10	Nevşehir	Merkez	30 Ağustos İlkokulu	4
11	Nevşehir	Merkez	Mehmet Gülen İlkokulu	3
12	Nevşehir	Merkez	Nevşehir Atatürk İlkokulu	4
13	Nevşehir	Merkez	100.Yıl Ülfet Başer İlkokulu	4
14	Nevşehir	Merkez	Güzelyurt Turgut Akdevelioğlu İlkokulu	4
15	Nevşehir	Merkez	İncekaralar İlkokulu	2
16	Nevşehir	Merkez	Yunus Emre İlkokulu	2
17	Nevşehir	Merkez	Örnek Evler İlkokulu	3
18	Nevşehir	Merkez	20 Temmuz İlkokulu	3
19	Nevşehir	Merkez	Mustafa Çalışkan İlkokulu	4
20	Nevşehir	Merkez	Ersular İlkokulu	2
21	Nevşehir	Merkez	Rauf Nail Akman İlkokulu	4
22	Nevşehir	Merkez	75.Yıl İlkokulu	4
23	Nevşehir	Merkez	19 Mayıs İlkokulu	2
24	Nevşehir	Merkez	Toki 125.Yıl Ortaokulu	1
25	Nevşehir	Merkez	Damat İbrahim Paşa Ortaokulu	2

26	Nevşehir	Merkez	Nevşehir Cumhuriyet Ortaokulu	2
27	Nevşehir	Merkez	Mihriban Emin Günel Ortaokulu	4
28	Nevşehir	Merkez	H.Lütfi Pamukçu Ortaokulu	3
29	Nevşehir	Merkez	23 Nisan Ortaokulu	1
30	Nevşehir	Merkez/ Köy	Çardak İlkokulu	2
31	Nevşehir	Merkez/ Belde	Çat İlkokulu	2
32	Nevşehir	Merkez/ Köy	Çiftlik 100.Yıl İlkokulu	1
33	Nevşehir	Merkez/ Belde	Göre Şehit Emre Fıstıkeken İlkokulu	2
34	Nevşehir	Merkez/ Belde	Nar Barbaros İlkokulu	2
35	Nevşehir	Merkez/ Köy	Balcın İlkokulu	1
36	Nevşehir	Merkez/Belde	UçhisarHaydar Çankaya İlk.	2
37	Nevşehir	Merkez/ Köy	Özyayla İlkokulu	1
38	Nevşehir	Merkez/ Belde	Göreme İlkokulu	2
39	Nevşehir	Merkez/ Köy	İcik İlkokulu	2
40	Nevşehir	Merkez/ Belde	Sulusaray İlkokulu	2
41	Nevşehir	Merkez/ Köy	Boğaz İlkokulu	1
42	Nevşehir	Merkez/ Belde	Kaymaklı İlkokulu	3
43	Nevşehir	Merkez/ Belde	Recep Tayyip Erdoğan İlkokulu	2
44	Nevşehir	Merkez/ Köy	Güvercinlik İlkokulu	1
45	Nevşehir	Merkez/ Köy	Alacaşar Şehit Cebrail Aksöz İlkokulu	1
46	Nevşehir	Merkez/ Belde	Kavak Ortaokulu	1
47	Nevşehir	Merkez/ Belde	Nar Fikret Aktekin Ortaokulu	1

EK-B: Niğde İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İL	İLÇE	KURUM ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Niğde	Merkez	Hüdavend Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1
2	Niğde	Merkez	Hüdavend Hatun İşitme Engelliler İlkokulu	1
3	Niğde	Merkez	Nasreddin Hoca Anaokulu	13
4	Niğde	Merkez	Atatürk Eğitimciler Anaokulu	11
5	Niğde	Merkez	Cumhuriyet Anaokulu	8
6	Niğde	Merkez	Elma Şekeri Anaokulu	10
7	Niğde	Merkez	Anakucağı Anaokulu	8
8	Niğde	Merkez	Sayde ve Mahmut Tek Anaokulu	10
9	Niğde	Merkez	Emine Çetintürk Anaokulu	8
10	Niğde	Merkez	Papatya Anaokulu	8
11	Niğde	Merkez	Uluağaç Şehit Faruk Eren İlkokulu	2
12	Niğde	Merkez	Ağcaşar Şehit Mustafa Memiş İlkokulu	2
13	Niğde	Merkez	Alay İlkokulu	2
14	Niğde	Merkez	Aktaş Şehit Yüksel Kabaca İlkokulu	2
15	Niğde	Merkez	Aşlama Mukadder-Murat Bayatlı İlkokulu	2
16	Niğde	Merkez	Bağlama Şehit Adnan Savaş İlkokulu	2
17	Niğde	Merkez	Behzat Ecemiş İlkokulu	2
18	Niğde	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu	4
19	Niğde	Merkez	Çarıklı Mehmet Babar İlkokulu	2
20	Niğde	Merkez	Çayırılı Şehit Ayhan Karagöz İlkokulu	2
21	Niğde	Merkez	Değirmenli Adnan Menderes İlkokulu	1
22	Niğde	Merkez	Değirmenli Atatürk İlkokulu	1
23	Niğde	Merkez	Dikilitaş Şehit Erdal Çoban İlkokulu	1
24	Niğde	Merkez	Dr. Sadık Ahmet İlkokulu	2
25	Niğde	Merkez	Dumlupınar İlkokulu	2
26	Niğde	Merkez	Dündarlı Atatürk İlkokulu	2
27	Niğde	Merkez	Dündarlı 100. Yıl İlkokulu	1

28	Niğde	Merkez	Edikli Atatürk İlkokulu	2
29	Niğde	Merkez	Edikli Şehit Ayhan Arıkan İlkokulu	2
30	Niğde	Merkez	Edikli Osman Gazi İlkokulu	2
31	Niğde	Merkez	Alpaslan İlkokulu	2
32	Niğde	Merkez	Elmalı İlkokulu	2
33	Niğde	Merkez	Gösterli İlkokulu	2
34	Niğde	Merkez	Gümüşler İlkokulu	3
35	Niğde	Merkez	Hacıabdullah Şehit Mustafa Avcı İlkokulu	2
36	Niğde	Merkez	Hasaköy Şehit Cemal Özcan İlkokulu	2
37	Niğde	Merkez	Hazım Tepeyran İlkokulu	2
38	Niğde	Merkez	Himmetli İlkokulu	1
39	Niğde	Merkez	İçmeli Şehit Davut Yıldız İlkokulu	1
40	Niğde	Merkez	Karaatlı Şehit Şahin Yılmaz İlkokulu	3
41	Niğde	Merkez	Kayırlı Hacı Merdan Kaplan İlkokulu	1
42	Niğde	Merkez	Kemal Aydoğan İlkokulu	3
43	Niğde	Merkez	Kemal Çetintürk İlkokulu	2
44	Niğde	Merkez	Kırkpınar HacıSüleyman Filibeli İlkokulu	1
45	Niğde	Merkez	Kiledere Şehit Bülent Tunçbilek İlkokulu	1

Ek-C: Aksaray İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İL	İLÇE	KURUM ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Aksaray	Merkez	Hacı Ömer Usluer Anaokulu	10
2	Aksaray	Merkez	Vali Ferit Ünal Anaokulu	11
3	Aksaray	Merkez	Fatma Hatun Anaokulu	10
4	Aksaray	Merkez	Nene Hatun Anaokulu	10
5	Aksaray	Merkez	Halide Nusret Zorlutuna Anaokulu	12
6	Aksaray	Merkez	Zübeyde Hanım Anaokulu	10
7	Aksaray	Merkez	Zafer Anaokulu	6
8	Aksaray	Merkez	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	14
9	Aksaray	Merkez	Şehit Yunus Emre Akbaş Anaokulu	6
10	Aksaray	Merkez	Hayme Hatun Anaokulu	7
11	Aksaray	Merkez	İbrahim Özel Anaokulu	3
12	Aksaray	Merkez	Nalbantoğlu Ahmet Remzi Çivi Anaokulu	8
13	Aksaray	Merkez	Şehit Yusuf Çelik Anaokulu	4
14	Aksaray	Merkez	Türkiye Futbol Federasyonu Özel Eğitim Anaokulu	5
15	Aksaray	Merkez	Seyhun Aytaç Anaokulu	9
16	Aksaray	Merkez	100.Yıl Türk Eğitim Vakfı İlkokulu	2
17	Aksaray	Merkez	19 Mayıs İlkokulu	2
18	Aksaray	Merkez	23 Nisan İlkokulu	3
19	Aksaray	Merkez	Akçakent İlkokulu	1
20	Aksaray	Merkez	Akçakent İskanevleri İlkokulu	1
21	Aksaray	Merkez	Akin İlkokulu	1
22	Aksaray	Merkez	Aksaray Özel Eğitim İlkokulu	1
23	Aksaray	Merkez	Alayhan Şehit Yıldırım Aras İlkokulu	1
24	Aksaray	Merkez	Altinkaya İlkokulu	1
25	Aksaray	Merkez	Aratol İlkokulu	1
26	Aksaray	Merkez	Atatürk İlkokulu	2
27	Aksaray	Merkez	Azmi Milli İlkokulu	3

28	Aksaray	Merkez	Bağlı İlkokulu	1
29	Aksaray	Merkez	Bağlıkaya İlkokulu	1
30	Aksaray	Merkez	Bebek İlkokulu	1
31	Aksaray	Merkez	Borucu İlkokulu	1
32	Aksaray	Merkez	Cankıllı İlkokulu	1
33	Aksaray	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu	6
34	Aksaray	Merkez	Çağlayan İlkokulu	1
35	Aksaray	Merkez	Çavdarlılar İlkokulu	1
36	Aksaray	Merkez	Çekiçler İlkokulu	1
37	Aksaray	Merkez	Çimeli Yeniköy Ünal Özgödek İlkokulu	1
38	Aksaray	Merkez	Emlak Kredi İlkokulu	6
39	Aksaray	Merkez	Fatma Mithat Gürsoy İlkokulu	2
40	Aksaray	Merkez	Gazi İlkokulu	1
41	Aksaray	Merkez	Gazipaşa İlkokulu	3
42	Aksaray	Merkez	Gençosman Köyü İlkokulu	1
43	Aksaray	Merkez	Gökçe İlkokulu	1
44	Aksaray	Merkez	Göksüğüzel İlkokulu	1
45	Aksaray	Merkez	Gücünkaya İlkokulu	1
46	Aksaray	Merkez	Güller Ceylan Acar İlkokulu	1
47	Aksaray	Merkez	Hakkı Divanoğlu İlkokulu	1
48	Aksaray	Merkez	Hamit Acar İlkokulu	1
49	Aksaray	Merkez	Helvadere Atatürk İlkokulu	1
50	Aksaray	Merkez	Helvadere Selma Aysoy İlkokulu	1
51	Aksaray	Merkez	İbrahim Ethem Baysal İlkokulu	1
52	Aksaray	Merkez	İncesu İlkokulu	1
53	Aksaray	Merkez	Kalebalta İlkokulu	1
54	Aksaray	Merkez	Kamber Gülüzar Demir İlkokulu	4
55	Aksaray	Merkez	Karacaoren İlkokulu	2
56	Aksaray	Merkez	Karataş İlkokulu	1
57	Aksaray	Merkez	Kargın Şehit Cumali Çağlar İlkokulu	1

58	Aksaray	Merkez	Kılıçarslan İlkokulu	4
59	Aksaray	Merkez	Kutlu İlkokulu	1
60	Aksaray	Merkez	Kutlu Kocatepe İlkokulu	1
61	Aksaray	Merkez	Laleli İlkokulu	1
62	Aksaray	Merkez	Mehmet Sarrafoğlu İlkokulu	2
63	Aksaray	Merkez	Mehmetçik İlkokulu	1
64	Aksaray	Merkez	Meliha Zekai Dalkılıç İlkokulu	2
65	Aksaray	Merkez	Merkez Mimar Sinan İlkokulu	2
66	Aksaray	Merkez	Millî Egemenlik İlkokulu	2
67	Aksaray	Merkez	Mustafa Yazıcı İlkokulu	2
68	Aksaray	Merkez	Naci Abay İlkokulu	3
69	Aksaray	Merkez	Necip Münire Önemli İlkokulu	1
70	Aksaray	Merkez	Nurgöz İlkokulu	1
71	Aksaray	Merkez	Oğuzata İlkokulu	1
72	Aksaray	Merkez	Rafet Bozkurt İlkokulu	4
73	Aksaray	Merkez	Sağlık İlkokulu	1
74	Aksaray	Merkez	Sarayhan Şehit Süreyya Kınay İlkokulu	1
75	Aksaray	Merkez	Selçuk İlkokulu	4
76	Aksaray	Merkez	Selecî İlkokulu	1
77	Aksaray	Merkez	Sevinçli İlkokulu	1
78	Aksaray	Merkez	Şehit Fatih Gökkaya İlkokulu	1
79	Aksaray	Merkez	Taptuk Emre İlkokulu	1
80	Aksaray	Merkez	Taşpınar İlkokulu	2
81	Aksaray	Merkez	Tatlıca-Şehit Ünal Demir İlkokulu	1
82	Aksaray	Merkez	Timur Sarrafoğlu İlkokulu	4
83	Aksaray	Merkez	Topakkaya Şehit Erdal Akbulut İlkokulu	1
84	Aksaray	Merkez	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu	1
85	Aksaray	Merkez	Ulukışla İlkokulu	1
86	Aksaray	Merkez	Yağan Şehit Hacı Bektaş İlkokulu	1
87	Aksaray	Merkez	Yanyurt İlkokulu	1

88	Aksaray	Merkez	Yapılcan İlkokulu	1
89	Aksaray	Merkez	Yenikent Akhan İlkokulu	1
90	Aksaray	Merkez	Yenikent Atatürk İlkokulu	1
91	Aksaray	Merkez	Yenikent İlkokulu	1
92	Aksaray	Merkez	Yenimahalle İlkokulu	1
93	Aksaray	Merkez	Yenipınar İlkokulu	1
94	Aksaray	Merkez	Yeşiltepe Atatürk İlkokulu	1
95	Aksaray	Merkez	Yuva Karapınarlar İlkokulu	1
96	Aksaray	Merkez	125.Yıl Ortaokulu	2
97	Aksaray	Merkez	Acıpınar Ortaokulu	1
98	Aksaray	Merkez	Armutlu Ortaokulu	1
99	Aksaray	Merkez	Cahit Zarifoğlu Ortaokulu	4
100	Aksaray	Merkez	Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulu	4
101	Aksaray	Merkez	Hamidiye Ortaokulu	2
102	Aksaray	Merkez	Hasandağı Ortaokulu	4
103	Aksaray	Merkez	Havva Kulak Ortaokulu	1
104	Aksaray	Merkez	Kanber Zeynep Demir Ortaokulu	1
105	Aksaray	Merkez	Piri Mehmet Paşa Ortaokulu	2
106	Aksaray	Merkez	Şehit Recep İnce Ortaokulu	1
107	Aksaray	Merkez	Yalnızceviz Ortaokulu	1
108	Aksaray	Merkez	Yavuz Sultan Selim Yatılı Bölge Ortaokulu	2

EK-Ç: Kırşehir İli Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

SIRA NO	İL	İLÇE	KURUM ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Kırşehir	Merkez	Merkez Anaokulu	5
2	Kırşehir	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu	6
3	Kırşehir	Merkez	Toki Şehit Polis Gökhan Emre Örül İmam-Hatip Ortaokulu	2
4	Kırşehir	Merkez	Şehit Ömer Halisdemir İmam Hatip Ortaokulu	2
5	Kırşehir	Merkez	Halk Eğitimi Merkezi	3
6	Kırşehir	Merkez	Fatma Muzaffer Mermer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3
7	Kırşehir	Merkez	Dr. Meral Kılıçözlü Anaokulu	15
8	Kırşehir	Merkez	Necati-Taner Yüksel Anaokulu	6
9	Kırşehir	Merkez	80. Yıl Anaokulu	13
10	Kırşehir	Merkez	Defne Kılıçözlü Anaokulu	7
11	Kırşehir	Merkez	Fatoş Çetin Anaokulu	10
12	Kırşehir	Merkez	Menekşe Ahmet Yalçinkaya Anaokulu	5
13	Kırşehir	Merkez	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	10
14	Kırşehir	Merkez/Köy	TEV Zahide Zehra Garring İlkokulu (Çayağzı Köyü)	2
15	Kırşehir	Merkez/Köy	Yukarı Homurlu İlkokulu	1
16	Kırşehir	Merkez/Köy	Toklumen İlkokulu	1
17	Kırşehir	Merkez/Köy	Sıdıklı İlkokulu	1
18	Kırşehir	Merkez/Belde	Özbag Örcün İlkokulu	3
19	Kırşehir	Merkez	Gülşehri İlkokulu	1
20	Kırşehir	Merkez	Öğretmen Ömer Aydın İlkokulu	1
21	Kırşehir	Merkez	Öğretmen Ziya Kılıçözlü İlkokulu	1
22	Kırşehir	Merkez	Namık Kemal İlkokulu	1
23	Kırşehir	Merkez	Kırşehir Merkez İlkokulu	2
24	Kırşehir	Merkez	Öğretmen Bedia-Köksal Güler İlkokulu	2
25	Kırşehir	Merkez	Hüsnü M. Özyeğin İlkokulu	2

26	Kırşehir	Merkez	İnönü İlkokulu	1
27	Kırşehir	Merkez	Ahi Evran İlkokulu	2
28	Kırşehir	Merkez	Hürriyet İlkokulu	2
29	Kırşehir	Merkez	İMKB Zernişan-Vakkas İlkokulu	2
30	Kırşehir	Merkez	İMKB 23 Nisan İlkokulu	1
31	Kırşehir	Merkez	Muharrem Sayan İlkokulu	1
32	Kırşehir	Merkez	Muzaffer Mermer İlkokulu	1
33	Kırşehir	Merkez	Prof.Dr.Erol Güngör İlkokulu	2
34	Kırşehir	Merkez	Süleyman Türkmani İlkokulu	4
35	Kırşehir	Merkez	Sırrı Kardeş İlkokulu	2
36	Kırşehir	Merkez	TOKİ İlkokulu	2
37	Kırşehir	Merkez	Aşıkpaşa İlkokulu	2
38	Kırşehir	Merkez	Necatibey İlkokulu	1
39	Kırşehir	Merkez	Şehit Dr.Ulucan Dayan İlkokulu	2
40	Kırşehir	Merkez	Değirmenkaşı Ortaokulu	1
41	Kırşehir	Merkez	Atatürk Ortaokulu	3
42	Kırşehir	Merkez	Kırşehir Merkez Yunus Emre Ortaokulu	4

EK-D: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Prof. Dr. Nefise Semra Erkan yönetiminde doktora öğrencisi Seçil Yıldız tarafından yürütülmekte olan bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir toplumsal cinsiyet algı ölçeği geliştirmektir. Çalışmanın yürütülmesine ilişkin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma sırasında size ait kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Araştırma; risk oluşturacak, kişisel rahatsızlık verecek soruları ve uygulamaları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan veya herhangi bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Böyle bir durumda, araştırmacıya çalışmaya devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce araştırmacıya sormak istediğiniz bir konu olduğunda sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra da araştırmacıya telefon ya da e-posta yolu ile ulaşip soru sorabilirsiniz ve sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çalışmada katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Nefise Semra Erkan

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim
Beytepe Kampüsü, Ankara

Tel: 0 312 297 86 26

E-posta: nsemraerkan@gmail.com

Yardımcı Araştırmacı

Öğr. Gör. Seçil Yıldız

Nevşehir Hacı Bektaş Bölümü
Üniversitesi SHMYO, Nevşehir

0 384 228 10 00-14024

ssecilyildiz@gmail.com

Ek-E: Öğretmen Demografik Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

2-Meslekteki Kıdeminiz:

- 1-10 yıl
 11-20 Yıl
 21-30 Yıl

3- Eğitim Durumunuz:

- Önlisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora

4- Sınıfınızdaki çocuk sayısı

- Kız çocuk sayısı fazla
 Erkek çocuk sayısı fazla
 Kız-erkek çocuk sayısı eşit

5-Eğitim hayatınız boyunca toplumsal cinsiyete yönelik herhangi bir ders aldınız mı?

- Evet Aldığınız ders.....
 Hayır

6- Toplumsal cinsiyete yönelik herhangi bir eğitim etkinliğine katıldınız mı?

- Katılmadım
 Katıldım faaliyet türü : Seminer
 Kongre
 Hizmetiçi eğitim
 Diğer

EK-F: Okul Öncesi Öğretmenleri Toplumsal Cinsiyet Algı Ölçeği Örnek**Maddeler**

GENEL TOPLUMSAL CİNSİYET SÖYLEMLERİ		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1.	Kız çocuklar daha düzenlidir.					
5.	Erkek çocuklar daha fazla gürültü yaparlar.					
11.	Erkek çocuklar daha fazla saldırganlık davranışı sergilerler.					
17.	Kız çocuklar duygularını daha kolay ifade eder.					
CİNSİYET ROL ÖZELLİKLERİ						
21.	Etkinliklerdeki rol dağılımlarında erkek çocuklarına 'asker, polis, mühendis' rolleri verilmelidir.					
27.	Güç gerektiren etkinlikler erkek çocuklar için daha uygundur.					
29.	Etkinliklerdeki rol dağılımları geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde verilmelidir.					
CİNSİYETE ÖZGÜ DAVRANIŞSAL TEPKİLER						
31.	Kız davranışı ve erkek davranışı ayrımı yapılmamalıdır.					
33.	Kız çocuklarının yaramaz olması kabul edilebilir bir durum değildir.					
36.	Erkek çocuklar, hassaslık, düzenlilik, sakinlik gibi davranışlar sergilediklerinde endişe duyulmalıdır.					
MASAL VE HİKAYELERDE TOPLUMSAL CİNSİYET						
39.	Hikayelerdeki kadın karakterler ev içinde ve çocuk bakımıyla ilgilenmelidir.					
42.	Erkek kahramanların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde sunulduğu öykülere yer verilmemelidir.					