



Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Gender Equality Curriculum

Tuba Acar-Erdol, Ordu Üniversitesi, tubaacarerdol@gmail.com ORCID: 0000-0002-6954-4968

F. Dilek Gözütok, Ankara Üniversitesi, dgozutok@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9067-2518

Öz. Bu araştırmanın amacını, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programı (TCEEP)'nin etkililiğinin Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden, 'statik grup öntest-sontest deseni', nitel boyutunda ise, 'durum çalışması' deseni kullanılmıştır. TCEEP'nin etkililiğini değerlendirmek amacıyla Erişi Testi ve Program Değerlendirme Formu (PDF) hazırlanmıştır. Erişi Testi öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunu Eğitim Fakültesinde eğitim gören 32 öğretmen adayları oluşturmuştur. PDF'ye yönelik görüşler ise deney grubunda yer alan 16 öğretmen adayından alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa neden olan faktörleri (toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyetçi dil vb.) fark etmelerinde, davranış ve tutumlarında bu faktörlere yer vermemelerinde ve bu faktörlerle mücadele etme isteği hissetmelerinde TCEEP'nin etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet, program değerlendirme, öğretmen adayları, Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, yükseköğretim.

Abstract. The aim of the present study was to identify the effectiveness of Gender Equality Curriculum (GEC) through the Goal-Oriented Evaluation Model and pre-service teachers' views. A mixed-method research strategy was adopted. In the quantitative part of the research, "static group pretest-posttest pattern" of the weak experimental design, in the qualitative part on the other hand "case study" was used. An Achievement Test and a Program Evaluation Form (PEF) were prepared to evaluate the effectiveness of GEC. The Achievement Test was administered to an experimental and control groups as a pre- and post-test. The experimental and control groups consisted of 32 pre-service teachers studying in the Education Faculty of a state university in Turkey. The PEF was filled in by the 16 pre-service teachers in the experimental group. The results showed that GEC was influential in allowing pre-service teachers realize the elements causing gender discrimination (i.e. gender stereotypes, gender roles, sexist language), remove those elements from their behaviours and attitudes, and feel the need to combat those elements.

Keywords: Gender, program evaluation, pre-service teacher, Goal-Oriented Evaluation Model, higher education.

SUMMARY

Introduction

Evaluations conducted by international organizations as well as the news that frequently appear on the national media about how women and/or girls are subjected to violence and/or abused show that there is an urgent need for education on gender equality in Turkey. Although educational institutions play a vital role in meeting this need, research conducted on this issue suggest that gender inequality continues and/or is reproduced in schools through teacher

¹ Bu çalışma "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

* Bu çalışma 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

behaviours and/or attitudes. Thus, we should first educate and make pre-service teachers, who will teach next generations, more aware of gender equality in order to prevent gender inequality in educational institutions in the future and increase students' awareness on this issue. In relation to this niche, the present study aimed to evaluate the Gender Equality Curriculum (GEC) based on Goal-Oriented Approach to evaluation and utilising pre-service teachers' views.

Method

The present study, which aimed to put GEC in use and evaluate it, followed a mixed-method methodology. The quantitative part of the study followed "static group pre- and post-test design" and the qualitative part of the study followed a case-study approach. The participants were 32 pre-service teachers studying in one of the teacher training programs offered within the Education Faculty at Nevsehir Haci Bektas Veli University, Turkey. 16 participants were randomly assigned to two groups; the experimental group and the control group. Independent samples t-test results at pre-intervention stage showed that there was not a significant difference between the groups. The data were collected through an achievement test and program evaluation form during Fall Semester, 2016. The achievement test was scored using a rubric. Descriptive statistics (i.e. frequencies and percentiles) as well as independent samples t-test were used to analyse achievement test scores. The data generated from program evaluation form, on the other hand, was analysed qualitatively using descriptive analysis method.

Results

Quantitative results of the study showed that there was a significant difference between in achievement scores of pre-test and post-test of experimental group, $t(15)=17.74$, $p < .01$. Pre-service teachers' (in experimental group) achievement test scores increased from $\bar{X} = 42.06$ to $\bar{X} = 104.75$ following the GEC intervention. Considering that the highest score that could be scored in the achievement test was 123; the mean for the post-test was considerably high. This result suggests that GEC was effective in increasing participants' knowledge and awareness of gender. Control group's pre-test mean score was 38.94 which, in the post-test, increased about one point and became 39.75. However, this one point difference was not statistically significant, $t(15) = .36$, $p > .05$. Additionally, the comparison of the post-test scores for the experimental and control group scores was statistically significant $t(30)=19.18$, $p < .05$. Experimental group's post-test mean score ($\bar{X} = 104.75$) was significantly higher than control group's post-test mean score ($\bar{X} = 39.75$). After the implementation GEC, all of the learning outcomes increased above average. Achievement scores were between 50-59,9 in 4,88 % ($f=2$) of learning outcomes; 60-69,9 in 2,44 % ($f=1$) of learning outcomes; 70-79,9 in 21,95 % ($f=9$) of learning outcomes; 80-89,9 in 36,59 % ($f=15$) of learning outcomes; and 90-100 in 34,14 % ($f=14$) of learning outcomes. Based on this, it can be interpreted that GEC was effective in helping participants receive a score higher than the average.

The qualitative results suggested that GEC was effective in boosting participants' self-confidence, allowing them to be more open-minded, and helping them realize that they can play a role in and develop the following: challenging gender stereotypes and women's secondary position in the society; acting independent of those stereotypes; feeling that they want to fight for gender equality and coming up with solutions to problems relating to this matter; sharing the experiences they gained with people around them; wanting to start new projects on this matter; fighting gender-based vocational guidance; using a gender-free language; supporting women's fight for their rights; understanding the importance of including women in decision making mechanisms; realizing women's potential; realizing that sex does not grant any privileges; warning those who use gender stereotypes; dividing labour independent of gender; acting independent of traditional gender roles; wanting to disseminate GEC; and developing skills to express oneself and communicate effectively.

The fact that GEC allowed learning opportunities in an enjoyable way; included all learners in teaching/learning processes; and allowed them to freely express their views, discussed current issues, and searched for solutions were all reasons for why pre-service

teachers enjoyed GEC. Pre-service teachers who participated in the training felt, firstly, happy and then lucky and self-confident. GEC was effective in allowing participants to experience positive emotions. Pre-service teachers reported that they plan to benefit from the experience and knowledge they gained from the training in both their social lives and their teaching careers.

Discussion and Conclusion

The evaluation of the quantitative and qualitative results suggests that GEC, which has been prepared in accordance with curriculum development principles and utilised interactive teaching principles and methods, allowed participants to increase their knowledge, awareness, and sensitivity relating to gender issues. In the light of the research results, pre-service teachers may be advised to organize social events on a regular basis in order to maintain and improve the awareness of gender equality and implement a curriculum prepared by interactive teaching methods in order to improve the level of knowledge and awareness towards gender equality in Education Faculties.

GİRİŞ

Eğitim, insan ve toplum sermayesine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilebilmektedir (Senemoğlu, 2007). Eğitim, insanı güçlendirebilen ya da güçsüzleştirebilen bir faaliyettir (Freire, 2013). Kötü yapıldığı zaman toplumdaki eşitsizlikleri pekiştirebilmekte ya da yeniden üretebilmekte; iyi yapıldığında ise bireyler, ekonomik ve eğitsel olumsuzluklarının üstesinden gelebilmekte, kendilerini daha iyi anlayabilmekte, potansiyellerini hayata geçirebilmekte ve insani değerleri geliştirebilmektedirler (Apple ve Beane, 2016). Eğitimin iyi yapılmış olması için onun, birey ve toplum düzeyindeki farklılıkları bütünleştirme; sosyal adaleti, insan haklarını, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama ve iletme gibi işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir (Çinkır, 2017; Lunneblad ve Johansson, 2019; UNESCO, 2015).

Toplumsal cinsiyet, erkekler ve kadınlara yönelik toplumun beklentilerini ve erkekler ve kadınlar arasındaki güç ilişkilerini ifade etmektedir. Bu beklentiler ve güç ilişkileri biyolojik temelli değil, kültürel olarak tanımlanmış durumlardır (Oakley, 2016; Pincha, 2009). Wharton'a (2005) göre toplumsal cinsiyet bir sosyal uygulamalar sistemidir. Bu sistem cinsiyet ayrımlarını yaratmakta, sürdürmekte ve bu ayrımlara dayanarak eşitsizlik ilişkilerini düzenlemektedir. Toplumsal cinsiyet hem farklılıkların hem de eşitsizliklerin oluşturulmasını içermektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise, kadın ve erkeklerin, aile, eğitim, siyaset, çalışma gibi tüm toplumsal kurumlarda toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıpyargılarıyla ilişkilendirilmiş kısıtlamalar olmaksızın, yaşamın her alanına eşit bir şekilde erişmeleri ve eşit muamele görmeleri anlamına gelmektedir (Klein, Kramarae ve Richardson, 2007).

Toplumsal cinsiyet, sosyalizasyon süreci içerisinde öğrenilmektedir. Ailede başlayan toplumsal cinsiyet sosyalizasyonu, okullarda devam etmektedir. Okuldaki ve sınıftaki uygulamalar, eğitim materyalleri, öğretim programları, öğretmenlerin ve okul personelinin davranış ve tutumları okulda toplumsal cinsiyet sosyalizasyonunda etkili olan kaynaklardır (MEB, 2016). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik okulların iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, okulda toplumsal cinsiyete duyarlı bir ortamın olmasıdır. Bu ortam da okuldaki toplumsal cinsiyet sosyalizasyonunda etkili olan kaynakların toplumsal cinsiyet eşitliği doğrultusunda olmasını gerektirmektedir. İkinci amaç ise öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bilgi, tutum ve değer kazandırmaktır. İkinci amacın kazanılması, öncelikle birinci amaca ulaşılmasına bağlıdır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Gündüz-Şentürk, 2015; Kuurme ve Kasemaa, 2015; Ling-Chen ve Rao, 2011; Lunneblad ve Johansson, 2019; MEB, 2016; Özkan, 2013; Saldıray, 2017; Tezer-Asan, 2010; Tsouroufli, 2002) birinci amacın tersi yönde hareket edildiğini göstermektedir.

Eğitim materyallerinde, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının kullanıldığı; toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren görsellere yer verildiği; bir cinsiyet daha yetkin gösterilirken, diğer cinsiyetin koruma ve denetim altında gösterildiği; mesleklerin, toplumda kadınlar ve erkekler

için ideal kabul edildiği şekilde yansıtıldığı tespit edilmiştir (Gündüz-Şentürk, 2015; Özkan, 2013; Tezer-Asan, 2010). Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının, okulda ve sınıfta kız ve erkek öğrencilere yönelik beklentilerinin ve davranışlarının farklılık gösterdiği; cinsiyete dayalı ayrımlarda buldukları; şiddeti cinsiyete göre değerlendirdikleri; kız ve erkek öğrencilere farklı özellikler atfetdikleri; toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda iş bölümünde buldukları; cinsiyetçi dil kullandıkları görülmüştür (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Kuurme ve Kasemaa, 2015; Ling-Chen ve Rao, 2011; Lunneblad ve Johansson, 2019; MEB, 2016; Saldıray, 2017; Tsouroufli, 2002). Bu beklenti ve davranışlar bir cinsiyetteki öğrencilerin davranışlarını kısıtlarken, diğer cinsiyetteki öğrencilerin özgürlük alanını arttırmakta ve öğrencilerin derse katılım durumlarında etkili olmaktadır (Kuurme ve Kasemaa, 2015; Tsouroufli, 2002).

Öğretmenlerin cinsiyetçi davranışlarında hizmet öncesinde toplumsal cinsiyet konusunda eğitim almamaları etkili olan unsurlardan biridir (Tantekin-Erden, 2009). Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da onların, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını ve rollerini benimsedikleri, ataerki sistemden etkilendikleri tespit edilmiştir (Acar-Erdol, 2017; Aslan, 2015; Baba, 2007; Nürnberger, Nerb, Schmitz, Keller ve Sütterlin, 2016; Schwartz ve Sinicope, 2013). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin benimsenmesinde öğretmenler anahtar rollere sahiptirler. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında, eğitim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine yer verilmesi ve bu programların öğretmenlerin hizmet öncesindeki mesleki eğitimleri ile yaygınlaştırılması elzemdir (UNESCO, 2015). Bununla birlikte Özen ve Toraman (2019)'ın yaptıkları araştırmada, eğitim fakültesinde verilen toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin öğretmen adaylarında toplumsal cinsiyet eşitsizliği yönünde bir değişim yarattığı görülmüştür. Kalaycı ve Hayırsever (2014)'in araştırmalarında ise, toplumsal cinsiyete yönelik etkinliklerin, bu yönde eşitlikçi görüşü geliştirmede etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda verilen derslerin ya da etkinliklerin tamamı, istenilen yönde bir değişim yaratmada başarılı olmayabilmektedir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik hazırlanmış bir eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırma, öğretmen adaylarına yönelik, bir ihtiyaç analizi doğrultusunda, çağdaş ve bilimsel program geliştirme ilkeleri kullanılarak hazırlanmış Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının (TCEEP) etkisine yönelik bir bakış açısı geliştirmek, programın eksik ve güçlü yönlerini belirlenmek ve öğretmen adayları üzerinde oluşturduğu etkiyi görmek açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanan TCEEP'nin, Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- a) Deney grubu öğretmen adaylarının erişim testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Kontrol grubu öğretmen adaylarının erişim testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının erişim testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Deney grubu öğretmen adaylarının kazanımlara yönelik başarı düzeyleri nedir?
- e) Deney grubu öğretmen adaylarının programın etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

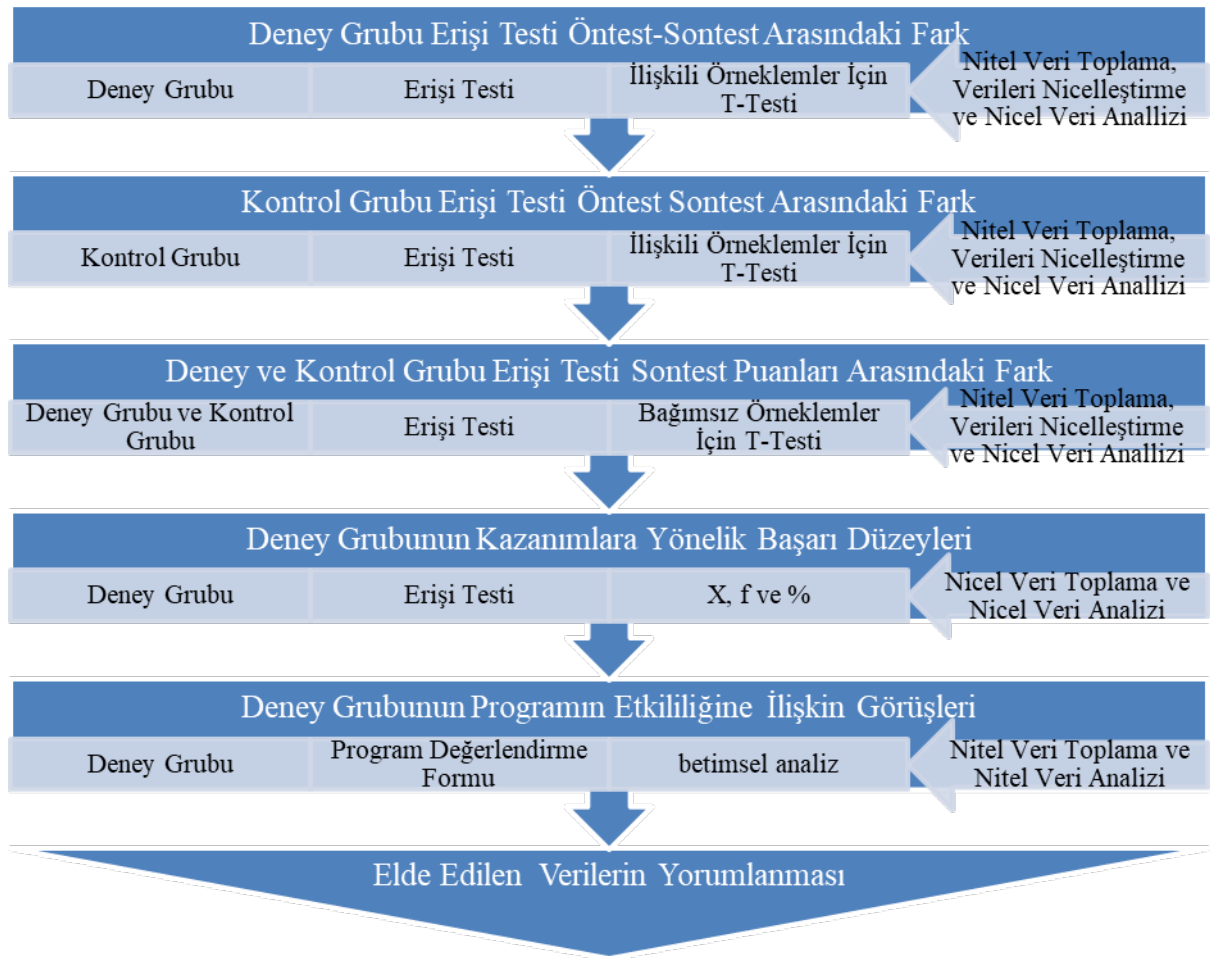
TCEEP'nin uygulanması ve değerlendirmesini kapsayan bu araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden, "statik grup öntest-sontest deseni" kullanılmıştır. Seçkisiz atama yapılmadığı için, bu desende gruplar arası farkların güçlü bir neden sonuç ilişkisi göstermesi beklenmemektedir. Buna karşın grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanınması desenin kullanılabilirliğini arttırmaktadır. Bu tür bir desende odak noktası

sıklıkla grupların birinde gözlenen değişimin diğerindeki değişmeden ne kadar farklı olduğunun test edilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Desenin simgesel gösterimine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Statik grup öntest-sontest deseninin simgesel gösterimi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	O ₁ Erişi Testi	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının Uygulanması	O ₃ Erişi Testi
Kontrol	O ₂ Erişi Testi	-	O ₄ Erişi Testi

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet konularında, temelde anlatmaya ve dinlemeye yönelik veri toplama yöntemleri olan nitel yöntemler tercih edilmektedir (Şener ve Demirbilek, 2014). Bu çalışmada ele alınan durum “TCEEP”dir. Araştırmada izlenen aşamalara Şekil 1’de yer verilmiştir.



ŞEKİL 1. Araştırmada izlenen aşamalar

Programın Yapısı, Uygulanması ve Program Değerlendirme Modeli

Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan TCEEP’ de hem bilişsel hem de duyuşsal alanla ilgili 41 kazanım sekiz tema altında yazılmıştır. Programda yer alan temalar şunlardır: Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, toplumsal cinsiyet rolleri, eğitim ortamında toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, kadına yönelik şiddet, kadının çalışma yaşamına katılımı, meslek seçiminde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ve kadının karar alma mekanizmalarına katılımıdır. Kazanımlar doğrultusunda hazırlanan programın içeriğinde, toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ile ilgili

kavramların açıklamalarına; çalışma, karar alma ve şiddet alanlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ve eğitimde toplumsal cinsiyet konularına yer verilmiştir. TCEEP ile öğretmen adaylarının, öğrenme sürecine aktif katılarak, yaşadıkları toplumdaki ve dünyadaki toplumsal cinsiyetle ilgili sorunları fark etmeleri, bu sorunların nedenlerini irdelemeleri ve çözüm üretmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için, programın eğitim durumları, rol oynama, istasyon, görüş geliştirme, örnek olay inceleme, drama, konuşma halkası, soru-yanıt, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, beyin fırtınası gibi etkileşimli öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik her temanın sonunda ilgili temadaki kazanımlara ilişkin çalışma kâğıtları hazırlanmış ve uygulanmış ve Erişi Testi ile de kazanımların toplam değerlendirmesi yapılmıştır. Örnek olması açısından 'toplumsal cinsiyet rolleri' temasının kazanım, içerik ve eğitim durumlarından oluşan taslağı Tablo 2'de sunulmuştur. Program 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Güz Döneminde perşembe günleri 9:15-12:00 saatleri arasında yaklaşık 32 ders saati süresinde uygulanmıştır.

Tablo 2. *Toplumsal cinsiyet rolleri teması taslağı*

Konu Alanı	Kazanım	İçerik	Öğrenme Yaşantıları
Toplumsal Cinsiyet Rollerini	Kadın ve erkek için toplumda uygun görülen rolleri ifade eder.	Toplumsal Cinsiyet Rollerini	Büyük Grup Tartışması
	Toplumsal cinsiyet rollerinin bireyin yaşamı üzerindeki etkisini değerlendirir.	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Etkileri	
	Toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl kazanıldığını açıklar.	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kazanılması	Konuşma Halkası
	Kadın ve erkeğin ev içi rollerini listeler.	Ev İçi İşbölümünde Toplumsal Cinsiyet Rollerini	Örnek Olay İnceleme
	Kadın ve erkeğin ev içi rollerinin dağılımını değerlendirir.	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Etkileri	
	Toplumsal cinsiyet rolleri konusunda farkındalık yaratacak çalışmalar yapar.	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Farkındalığı	Rol Oynama

Program değerlendirme modeli

Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli'nde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Bu özelliğinden dolayı Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef odaklı başarı testleri, psikomotor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Erden, 1998). Hedefe dayalı program değerlendirme modelinde, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarıyla yapılan ölçmeler yoluyla, ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler belirlenir (Gözütok, 2005). Bu çalışmada da hedeflere ulaşma durumunun belirlenmesi amacıyla Erişi Testi hazırlanmıştır.

Çalışma Grupları

Toplumsal cinsiyete yönelik farkındalık düzeyi, toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenme olasılığına açıktır. Örneğin; Özgecan Aslan cinayeti öncesinde, kadına yönelik şiddete sıklıkla rastlanmakla birlikte, tepkiler bu cinayetle artış göstermiştir. Özgecan Aslan cinayetinin medyada geniş yer alması sonucunda toplumda bir kırılma noktası oluşturmuş, Türkiye çapında öfke ve gösterilere yol açmış ve toplumun, kadına yönelik şiddet konusunda farkındalık düzeyini artırmıştır. Bu bağlamda deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki farkın TCEEP'den kaynaklanıp kaynaklanmadığını ya da TCEEP dışındaki değişkenlerin etkileri olup olmadığını belirlemek amacıyla bir kontrol grubu oluşturulmuştur.

Kolay ulaşılabilir ve ekonomik olması nedeniyle, programın uygulamasının, araştırmacılarından birinin görev yaptığı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapılmasına karar verilmiştir. Bireyin yaşı ilerledikçe toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazanılması daha zor olmaktadır (Karkıner, 2016). Bu nedenle programın uygulamasının birinci sınıflarla yapılmasına karar verilmiştir. Toplumsal cinsiyet konusundaki bir programın etkililiğinin belirlenmesinde cinsiyet önemli bir değişkendir. Bu önemden hareketle diğer sınıflarla karşılaştırıldığında en fazla erkek öğrencinin (n=14) bulunduğu Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinden rastgele atama yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adayı sayılarının ve cinsiyet oranlarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarına ait bilgilere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarına ait demografik bilgiler

Değişken	Düzy	Deney Grubu	Kontrol Grubu
		N	N
Cinsiyet	Kadın	9	9
	Erkek	7	7
Yaş	17	1	1
	18	8	2
	19	4	5
	20	2	6
	21	-	1
	22	1	-
	23	-	1
Babanın Mezuniyeti	Okumaz-yazmaz	-	-
	İlkokul	4	5
	Ortaokul	5	6
	Lise	4	4
	Üniversite ve Üstü	3	1
Annenin Mezuniyeti	Okumaz-yazmaz	3	-
	İlkokul	7	11
	Ortaokul	6	4
	Lise	-	1
	Üniversite ve Üstü	1	-

Araştırmaya katılan grupların katılımcı sayısı ve katılımcıların cinsiyet oranları açısından denk olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşları, anne ve baba mezuniyet durumları açısından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu özellikler her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının benzer sosyo-kültürel yapıdan geldiklerini göstermektedir. Bu araştırmada grupların eşleştirilmesi amaçlanmamakla birlikte gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için grupların benzer özelliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet konusunda bilgi ve farkındalık düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına Erişi Testinin öntest uygulaması ile bakılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun öntestleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görebilmek için 'Bağımsız Örneklem T-Testi' (Shapiro Wilks deney grubu öntest: 0.142, kontrol grubu öntest: 0.319) yapılmıştır. Verilere Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının erişiş testi öntest puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Deney	16	42.06	14.89	30	.648	.522
Kontrol	16	38.94	12.24			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubunun Erişi Testi puan ortalamasının $\bar{x}=42.06$, kontrol grubunun ise $\bar{x}=38.94$ olduğu görülmektedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının

Erişî Testi puan ortalamaları arasında $[t(30)=-.648, p>0.05]$ anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Erişî testi

Erişî testindeki sorular, ihtiyaç analizi doğrultusunda yazılan kazanımlara göre hazırlanmıştır. Kazanımlar incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında yer aldıkları görülmüştür. Bilişsel alanda yazılan kazanımların sınıflandırılmasında Bloom Taksonomisi'nin 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından güncellenmiş biçimi, duyuşsal alan kazanımlarının sınıflandırılmasında ise; Krathwohl, Bloom ve Masia' nin 1964 yılında geliştirdikleri duyuşsal alan taksonomisi kullanılmıştır. Belirtke tablosu hazırlanarak kazanımların bilişsel ve duyuşsal alanlara dağılımları öncelikle araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra ölçme ve değerlendirme alanından üç, program geliştirme alanından iki uzman, araştırmacının hazırladığı belirtke tablosuna yönelik dönüt vermişlerdir. Uzman görüşü doğrultusunda belirtke tablosunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının, hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme ve yaratma basamaklarında; duyuşsal alan kazanımlarının ise örgütlenme basamağında olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda kazanımları test etmek için açık uçlu sorular yazılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşamlarında karşılarına çıkabilecek toplumsal cinsiyetle ilgili olaylar senaryo olarak geliştirilmiştir. Erişî testinde yedi senaryo, bir metin ve bir şiir yer almaktadır. Bazı kazanımlara ulaşma düzeyi bu senaryolara, metine ve şiire yönelik açık uçlu sorular yoluyla ölçülmüştür. Erişî Testinde 41 kazanımı ölçmeye yönelik 41 soru hazırlanmıştır.

Erişî testindeki sorunların kazanımlara uygunluğunu belirlemek için toplumsal cinsiyet konusunda üç, ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Erişî Testinde yer alan senaryolar anlaşılabilirliklerine yönelik Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. Soruların işleyip işlemediğini görmek için daha önce Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini almış 11 öğretmen adayı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Erişî Testine yönelik verilerin toplanmasında; öğretmen adaylarının testi yanıtlarken sıklıklarının önlemek amacıyla, soruları yanıtlamak için gerekli süreler göz önünde bulundurularak, test üç bölüme ayrılmıştır. İlk 17 soru birinci formda, 18-30 numaralı sorular ikinci formda, 31-41 numaralı sorular ise üçüncü formda yer almıştır. Her bir formu yanıtlamak için 90 dakika süre ayrılmıştır. Erişî testinin ilk uygulaması 08.02.2016 tarihinde yapılmıştır. 9.30-11.00 saatleri arasında birinci form, 13.00-14.30 saatleri arasında ikinci form, 15.30-17.00 saatleri arasında ise üçüncü form uygulanmıştır. Erişî testinin son uygulaması 06.05.2016 tarihinde, ilk uygulamanın yapıldığı saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Program değerlendirme formu

Programın etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının görüşlerini almak için alanyazın incelendikten sonra Program Değerlendirme Formu (PDF) hazırlanmıştır. Formda yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Soruların hazırlanmasında, öğretmen adaylarının düşünceleri yanında, hislerini ve diğer katılımcılara yönelik gözlem sonuçlarını paylaşmalarını sağlayabilecek soruların yazılmasına önem verilmiştir. PDF üç program geliştirme, bir ölçme ve değerlendirme ve bir konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Formda yer alan bazı maddeler ve sorular, anlaşılabilirlik ve dil ve anlatım kurallarına uygunluk açısından yeniden düzenlenmiştir. PDF'ye yönelik veriler 06.05.2016 tarihinde toplanmıştır. Formun yanıtlanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Erişi testinden elde edilen verilerin analizi

Erişi testinin puanlanması dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı 'kabul edilemez performans ya da yapılmamış (0 puan)', 'zayıf performans (1 puan)', 'kabul edilebilir performans (2 puan)', 'mükemmel performans (3 puan)' şeklinde kategorize edilmiştir. Kırk bir sorudan hiçbirine doğru yanıt vermeyen öğretmen adayı sıfır puan, soruların tamamını yanıtlayabilen öğretmen adayı ise 123 puan almaktadır. Erişi Testinin puanlamasının geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için, hazırlanan dereceli puanlama anahtarı eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve toplumsal cinsiyet konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda dereceli puanlama anahtarında bir ve iki puana karşılık gelen ölçütlerin sayısı artırılmıştır. Erişi testinin puanlama güvenilirliğini sağlamak için, sorular toplumsal cinsiyet konu alanında uzman üç kişi (araştırmacı, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini veren bir Yrd. Doç Dr. ve bir Öğr. Gör.) tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği test etmek için, öğretmen adayları tarafından yanıtlanan 10 Erişi Testinin Kappa Cohen Katsayısı hesaplanmıştır. Kappa Cohen Katsayısı, iki kodlayıcı arasındaki güvenilirliğin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Landis ve Koch (1977) Kappa Katsayısının 0'dan küçük olmasını yetersiz uyum, 0.00-0.20 arasını zayıf uyum, 0.21 -0.40 arasını ortanın altında uyum, 0.41-0.60 arasını orta düzeyde uyum, 0.61-0.80 arasını iyi düzeyde uyum, 0.81-1.00 arasını ise mükemmel uyum olarak tanımlamışlardır. Puanlayıcılar arası Kappa Cohen katsayısı 0.862, 0.872 ve 0.833 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar puanlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test edebilmek için "Tek Faktörlü ANCOVA"nın yapılması planlanmıştır. ANCOVA'nın yapılmasına yönelik varsayımlar şu şekilde incelenmiştir: Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının her birinde yer alan birey sayısı 16'dır. Diekhoff (1992) birey sayısının "on"un altına düşmediği durumlarda parametrik istatistiklerin kullanılabilmesini belirtmiştir. Verilerin normal dağılım özelliğini incelemeye çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilks gibi test yöntemleri kullanılabilir (Karaath, 2010). Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Bu çalışmadaki grup büyüklükleri 16 olduğu için Shapiro-Wilks kullanılmıştır. George ve Mallery (2010)'ye göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasındaysa dağılım normal kabul edilir. Deney grubunun erişti testinin ön ve son uygulaması çarpıklık değerleri sırasıyla 1.176 ve -0.422; basıklık değerleri 1.773 ve 0.108'dir. Kontrol grubunun erişti testinin ön ve son uygulamaları çarpıklık değerleri sırasıyla, -0.442 ve 0.120; basıklık değerleri -0.299 ve 0.272'dir. Shapiro-Wilks sonuçları ise, deney grubunda öntest: 0.142, sontest: 0.329; kontrol grubunda öntest: 0.319, sontest: 0.811 değerindedir. Bu değerler sonucunda verilerin alt gruplarda normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, regresyon eğilimlerinin eşit olması durumu $[F(1,28)=6.07, p< .05]$ ve bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal ilişkinin olması durumu karşılanmadığından, Erişi Testinin analizinde "İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi" ve "Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi" kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının kazanımlara yönelik başarı düzeylerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Program değerlendirme formundan elde edilen verilerin analizi

Öğretmen adaylarının formda yer alan yedi açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar NVivo 8 Programına aktarılarak betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Alıntılarının sonunda parantez içinde öğretmen adayının kodlamadaki numarası ve cinsiyeti (Örneğin, K₇, K) verilmiştir.

Nitel Veriler İçin Yapılan Aktarılabilirlik, İnandırıcılık, Teyit Edilebilirlik ve Tutarlılık Çalışmaları

Bulgular sunulurken görüşmeden elde edilen veriler kategori ve temaların altında herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yoluyla sunulurken araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında toplumsal cinsiyet ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan iki kişinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın diğer aşamalarına yönelik ise (çalışma grubunun seçilmesi, ikinci kodlayıcı olarak ham verilerin analizi ve yorumlanması); toplumsal cinsiyet hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir başka araştırmacıdan dönüt ve düzeltme alınmıştır. Uzman incelemesi yoluyla, araştırmacının yaklaşımının geçerliği değerlendirilerek, araştırmanın her aşamasının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunulmuştur.

Bulgular raporlaştırıldıktan sonra K₂, K₃ ve K₁₀'a okutturulmuştur. Katılımcılar verilerin tamlığına, analizlerin kendi gerçeklerini yansıtmadaki yeterliğine ve sonuçların kendi algılarına ve yaşantılarına ilişkin olup olmadığına yönelik araştırmacıya düşüncelerini belirtmişler ve yeni veriler eklemişlerdir.

Verilerin analiz edilmesi ve kodlanmasında bilgisayar programlarından yararlanılması araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada veriler NVivo 8 programına kaydedilmiş ve analizler bu program aracılığıyla yapılmıştır.

Veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması benzer dış güvenilirliği arttıran stratejilerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın yöntem ve bulgular bölümü yapılandırılırken her bir ögenin ayrıntılı biçimde açıklanmasına dikkat edilmiştir.

LeCompte ve Goetz (1982), araştırmanın tutarlılığını arttırmak için elde edilen verilerin analizinde başka bir araştırmacının kullanılmasını ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesini önermektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde tutarlığı sağlamak amacıyla, toplumsal cinsiyet ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli, Sosyoloji alanında doktora yapan bir araştırmacıya, veri metinleri ile temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlardan oluşan bir kodlama anahtarı verilmiş ve her bir kodlamanın uygun olup olmadığına yönelik görüş belirtmesi istenmiştir. Oluşturulan kategori ve alt kategorilerde tutarlığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [$P = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği, bir pasaj için bir kod atandığında kodlayıcılar tarafından o pasaj için aynı kod kelimesinin uygun bulunup bulunmadığını ifade etmektedir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik 90,64 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması için %80 oranından anlaşılmayı tavsiye etmektedirler. Elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik puanı doğrultusunda araştırmanın tutarlı olduğu söylenebilir. Uzman ve araştırmacı görüş ayrılığı olan kodlamalara yönelik tartışmış ve karara varmışlardır.

Araştırmanın tutarlığının sağlanmasında kullanılan stratejilerden biri de, toplanan verilerin yorumlanmadan önce, betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir. Araştırmacı, verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilebilecek bu tür betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Okuyucu, araştırmanın verilerini yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı elde ederse, daha sonra araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da yakalayabilir (LeCompte ve Goetz, 1982'den Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada bulguların

yazılmasında, önce doğrudan alıntılara yer verilmiş ardından verilere ilişkin yorumlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Bu başlık altında çalışmada ulaşılan bulgular araştırma soruları doğrultusunda tablolarla sunulmuş ve açıklamalarla desteklenmiştir.

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Erişi Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

TCEEP'nin etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak için, Erişi Testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına "İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi" ile bakılmıştır. T-Testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Öntest	16	42.06	14.89	15	-17.74	.000
Sontest	16	104.75	6.98			

Deney grubuna uygulanan Erişi Testinin öntest ve sontest puanları arasından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $t(15)=17.74$, $p < .01$. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi Erişi Testinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 42.06$ iken, TCEEP'nin uygulanması sonucunda $\bar{X} = 104.75$ 'e yükselmiştir. Erişi Testinden alınabilecek en yüksek puanın 123 olduğu düşünüldüğünde, sontestin ortalamasının oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu TCEEP'nin öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet konusunda bilgi ve farkındalık kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Erişi Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubunun Erişi Testinden aldığı öntest-sontest puanları arasındaki farkın yalnızca bağımsız değişkenin etkisiyle olup olmadığını belirlenebilmesi için, Erişi Testi kontrol grubuna da uygulanmıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına "İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi" ile bakılmıştır. T-Testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubunun öntest ve sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Öntest	16	38.94	12.24	15	-.36	.725
Sontest	16	39.75	11.62			

Kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması 38.94 iken sontest puanlarının ortalaması yaklaşık bir puan yükselerek 39.75 olmuştur. Fakat öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır, $t(15) = .36$, $p > .05$.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Erişi Testinden Aldıkları Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına 'bağımsız örneklemeler için t-testi' ile bakılmıştır. Sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının erişim testi son test puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Deney	16	104.75	6.98	30	19.18	.000
Kontrol	16	39.75	11.61			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(30)=19.18$, $p<.05$. Deney grubunun son test puanı ($\bar{X} = 104.75$), kontrol grubunun son test ($\bar{X} = 39.75$) puanından oldukça yüksektir.

Programa Katılan Öğretmen Adaylarının Kazanımlara Yönelik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kazanımlara yönelik başarı düzeylerini belirlemek için, Erişim Testinin son test uygulamasındaki her bir kazanıma yönelik başarı puanları hesaplanmıştır. Sonuçlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Deney grubuna uygulanan erişim testinin kazanımlarının başarı düzeyleri

Grup Başarı Puan Aralığı (X)	Sontest	
	f	%
50-59.9	2	4.88
60- 69.9	1	2.44
70-79.9	9	21.95
80-89.9	15	36.59
90-100	14	34.14
Toplam	41	100.00

Programın uygulanması sonucunda kazanımların yüzde 100’ünde ortalamamın üstünde başarı puanına ulaşılmıştır. Başarı puanı, kazanımların, yüzde 4,88’inde 50-59,9; yüzde 2,44’ünde 60-69,9; yüzde 21,95’inde 70-79,9; yüzde 36,59’unda 80- 89,9; yüzde 34,14’ünde ise 90-100 puan aralığındadır. Bu bulgulardan hareketle TCEEP’nin kazanımlarda ortalamamın üstünde başarı puanı elde edilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney Grubu Öğretmen Adaylarının Programın Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Programın katılımcılara yönelik etkililiğini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programını yararlı buldunuz mu? Neden? Lütfen görüşünüzü açıklayınız.” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar sonucunda ulaşılan kodlara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının TCEEP’nin yararlılığına ilişkin görüşleri

	f
1.Yararlı	15
1.1.Toplumsal cinsiyet konusunda farkındalık kazandırma	9
1.2.Farkında olunmayan sorunların fark edilmesini sağlama	5
1.3.Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının sorgulanmasını sağlama	2
1.4.Toplumsal sorunlara çözüm üretebilme	2
1.5.Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik mücadele isteği uyandırma	1
1.6.Kendini ifade edebilme	1
1.7.İletişim kurabilme	1
1.8.Rol oynama becerisini geliştirme	1
1.9.Özgüveni geliştirme	1
1.10.Öğretmenlik mesleğinde kullanılacak tutum ve davranış kazandırma	1
2.Kısmen Yararlı	1
2.1.Var olan bilgi düzeyini arttırma	1

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=15) TCEEP’yi yararlı bulduklarını belirtirken, bir öğretmen adayı kısmen yararlı bulunduğunu belirtmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, programın öğretmen adaylarına iki açıdan yarar sağladığı görülmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen

adaylarının toplumsal cinsiyet konusunda bilgi ve farkındalık kazanmalarınıdır. Bu durum programın aynı zamanda amacıdır. Diğer yarar ise kendini ifade etme, iletişim kurma, rol oynama gibi var olan becerilerini geliştirme ya da yeni beceriler kazanmış olmalarıdır. Bu durum programın doğrudan bir amacı değil, programda kullanılan öğretim ilke ve yöntemlerinin bir sonucudur. Öğretmen adayları, TCEEP'yi yararlı bulmalarının nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır:

- *Bilmeden yaptığımız toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından biraz bile olsa kurtulmamızı sağladı. (K1, E)*
- *Kendimi daha iyi ifade ettim. Farklı ortamlarda farklı konularda bulunmak çok güzeldi. Bilmediğim fark edemediğim, gözümde kaçan hatta zaman zaman benimde yaptığım yanlışları fark etmemi sağladı. (K8, K)*
- *Bazı arkadaşlarımız en basitinden bize günaydın bile demiyorlardı. Ama bu program sayesinde diyorlar. Yanlarına çekinmeden oturabiliyoruz. Önceden olsaydı ne tepki vereceklerini bilemezdik. (K7, K)*
- *Bu konuda bilinçsiz olan bizler bilinçlendik. Olaylara farklı açılardan bakmayı öğrendik. Bütün bunlara karşı susmayarak mücadele vermemiz sorumluluğunu kendimizde hissettik. (K6, K)*
- *Aldığımız bu program sadece bir program değil, hayatın anlamını, gerçeklerini öğrendiğimiz ufukumuzu genişleten bir eğitim dönemi oldu. Ayrıca mesleğimizde de işimize yarayacak bir sürü tutum ve davranış öğrenmiş olduk. (K3, E)*

Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde; programın, toplumda alışlagelen ve bir sorun olarak algılanmayan kadının ikincil konumunun ve ayrımcılık yarattığı fark edilmeyen toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının sorgulanmasına yol açtığı görülmektedir. Ayrıca, program, cinsiyetler arası iletişimi arttırmada, bireylerin, kendilerini ifade etmelerinde, toplumsal sorunlara yönelik sorumluluk hissetmelerinde, farklı bakış açısı kazanmalarında, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik mücadele isteği hissetmelerinde ve bu konudaki sorunlara çözüm üretebilmelerinde etkili olmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, programın, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik motivasyon kazandırmada, kendini ifade etme, rol oynama, iletişim kurma becerilerini ve özgüven duygusunu geliştirmede yararlı olduğu söylenebilir.

“Programın hoşunuza giden özellikleri oldu mu? Olduysa nelerdir?” sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar analiz edilerek Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının TCEEP’ye yönelik beğenileri

	f
Rol oynama öğretim yönteminin kullanılması	9
Etkinliklerin eğlenceli olması	8
Fikirlerin rahat bir şekilde ifade edilebilmesi	6
Kullanılan öğretim yöntemleri aracılığıyla tüm katılımcıların sürece katılması	3
Konuşma halkası öğretim yönteminin kullanılması	3
Tartışmalar yoluyla fikir alışverişi yapılması	3
Katılımcılar arasında etkileşim sağlanması	2
Toplumda ötekileştirilen bireylerle empati kurma fırsatının sunulması	1
Katılımcıları senaryo yazmaya yönlendirmesi	1
Katılımcıları toplumsal sorunlara çözüm üretmeye yönlendirmesi	1
Gündemdeki sorunların tartışılması	1
Zamanla katılımcıların düşünce ve davranışlarında değişime yol açması	1

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının TCEEP’nin en çok beğendikleri öğesinin öğretim ilke ve yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu bulguya ilişkin öğretmen adayı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

- *Yapmış olduğumuz uygulamalar eğlenceliydi. Ben çok fazla konuşmayı seven birisi değilim. Ancak bu program sayesinde aktif olarak bir katılımcı oldum. (K1, E)*
- *Evet, çok eğlenceli geçti. Rol oynama yeteneği kendini daha iyi ifade etme ve sınıf arkadaşlarıyla daha yakınlaşma gibi faydaları oldu. Eğlenerek öğrendim. (K11, K)*
- *Karşılıklı fikir alışverişi yapabilmek, yanlış fikirlerin algıların yıkıldığını gözlemleyebilmek keyif vericiydi. Yeni bilgilerde öğrenmiş olduk. (K9, K)*

Programın etkileşimli öğretim yöntemleriyle işlenmesi öğretmen adaylarının eğlenerek öğrenmelerini sağlamış. En çok beğenilen öğretim yöntemleri, rol oynama (f=9) ve konuşma halkası (f=3) olmuştur. Rol oynama öğretim yöntemi sayesinde bazı katılımcılar kendilerinin ve arkadaşlarının senaryo yazmaya ve canlandırma yapmaya yeteneklerinin olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Programa katılan bazı öğretmen adayları programa katılmadan önce, kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuşma halkası yönteminde her katılımcı sırayla söz aldığı için kendilerini ifade etme fırsatı yakaladıklarını ve bu durumda özgüvenlerini geliştirdiğini yazmışlardır. Öğretmen adayı söylemlerinden hareketle, TCEEP'nin eğlenerek öğrenmeyi sağladığı, tüm öğrenenleri sürece kattığı, empati kurma fırsatını sunduğu, fikirlerin özgürce ifade edilmesine, gündemdeki sorunların tartışılmasına ve çözüm aranmasına olanak tanıdığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarına, "Programda eksikliğini hissettiğiniz durumlar oldu mu? Olduysa nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlar analiz edilerek Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının TCEEP'de eksikliğini hissettikleri durumlar

	f
1.Eksikliğı hissedilen durumlar olmadı	11
2.Eksikliğı hissedilen durumlar oldu	5
2.1.Katılımcıların genel kültür bilgilerinin yetersiz oluşu	3
2.2.Gerçek mağdurlarla konuşma fırsatının sunulmaması	2

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=11) programda eksikliğini hissettikleri bir durum olmadığını ifade ederken beş öğretmen adayı eksikliğini hissettikleri bazı durumlar olduğunu belirtmişlerdir: Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- *Katılımcıların yeterli kültür birikiminde olmadığını düşünüyorum. (K10, E)*
- *Yaşanmış bir olayın mağduru ile konuşma fırsatı bulabilseydim daha hoş olurdu. (K4, E)*

Programda eksikliğı hissedilen durumlardan biri, katılımcıların yeterli genel kültür bilgisine sahip olmadıklarının düşünülmesidir. Programa katılacakların belirlenmesinde, kültürel birikimlerine yönelik herhangi bir ölçüt yer almamakla birlikte, tartışmaların nitelikli ilerlemesinde ve konunun farklı boyutlarının irdelenmesinde, katılımcıların genel kültür bilgi düzeylerinin önemli olacağı düşünülmektedir. Eksikliğı hissedilen durumlardan bir diğeri, programda gerçek mağdurlarla konuşma fırsatının sunulmamış olmasıdır. Mağdurların ya da deneyimleriyle örnek oluşturabilecek kadınların düşünceleri ve yaşamları video yoluyla sunulmuştur. Özellikle son oturumlarda, katılımcıların mağdurlarla yüz yüze etkileşime girmeleri, mağdurların yaşadıklarını hissetmelerinde, etkili bir yol olabileceğı düşünülmüş ve önerilerde ifade edilmiştir.

Programının etkililiğinin belirlenmesinde katılımcıların düşünceleri yanında hisleri de önem taşımaktadır. Bu amaçla, "Bu programa katılma deneyimi size neler hissettirdi?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar çözümlenerek Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12. Öğretmen adaylarının TCEEP'ye katılma deneyimlerine ilişkin hissettikleri

	f
Toplumsal cinsiyet konusunda bilinçlenmekten dolayı <i>mutluluk</i>	7
Programa katılmış olmaktan dolayı <i>şans</i>	4
<i>Özgüven</i>	3
Kendi yeteneklerini keşfetmekten dolayı <i>keyif</i>	2
<i>Sevinç</i>	1
Kendini ifade etmekten dolayı <i>mutluluk</i>	1
Programda verilen örnek olaylara karşı <i>öfke</i>	1
Kadınları yaşadıkları sorunları öğrenmekten dolayı <i>üzüntü</i>	1

Tablo incelendiğinde, programa katılma deneyimi, çoğu öğretmen adayına olumlu duyguları (mutluluk, şans, özgüven, keyif, sevinç) hissettirenken, bazı öğretmen adaylarına, öğrenmiş oldukları bilgiler sonucunda öfke ve üzüntü gibi olumsuz duyguları hissettirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

- *Bir özgüven hissettim. Sonrasında mutluluk çünkü böyle önemli bir konu hakkında bilinçlendim. (K₆, K)*
- *Kadınların yaşadıklarını görünce üzuldüm. (K₁, E)*

Öğretmen adaylarının ifadelerinde yer alan üzüntü ve öfke duyguları programa katılma deneyimi sonucu oluşan bir duygudan ziyade program süreci içerisinde öğrenilenler sonucunda hissedilen duygulardır. Etkili bir eğitimin, bireye olumlu duygular hissettirmesi beklenir. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programına katılma deneyimini, çoğu öğretmen adayına, mutluluk, şans, özgüven, keyif ve sevinç gibi olumlu duygular hissettirmiştir. Bu bulgular sonucunda TCEEP'nin öğrenenlere olumlu duygular hissettirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının programda edindikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirme durumlarını öğrenmek amacıyla "Bu program ile kazandığınız bilgi ve deneyimlerden nerelerde, nasıl yararlanabilirsiniz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen adaylarının TCEEP'de edindikleri bilgi ve deneyimlerden yararlanma durumları

	f
1.Sosyal yaşamda;	19
1.1.Çevrelerinde yaşanan toplumsal cinsiyetle ilgili sorunlara çözüm önermede	6
1.2.Sosyal ilişkilerde nasıl davranılması gerektiğinde	5
1.3.Edindikleri deneyimleri çevrelerindeki bireylerle paylaşmada	4
1.4.Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla mücadele etmede	2
1.5.İşe alımlarda, mesleki yeterliklere önem vermede	1
1.6.Toplumsal cinsiyet konusunda çalışmalar yapmada	1
2.Öğretmenlik meslek yaşamında;	15
2.1.Öğrencilere, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi vermede	6
2.2.Öğrenciler arasında cinsiyete dayalı ayrımcılık yapmamada	5
2.3.Anne-babalara toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık kazandırmada	2
2.4.Cinsiyet temelli mesleki yönlendirme ile mücadele etmede	1
2.5.Öğrencilerle empati kurmada	1

Öğretmen adaylarının söylemleri incelendiğinde, edindikleri bilgi ve deneyimlerden hem sosyal yaşamalarında hem de öğretmenlik meslek yaşamlarında yararlanabilecekleri sonucuna varılabilir. Öğretmen adayları, edindikleri bilgi ve deneyimlerden, çevrelerinde yaşanan toplumsal cinsiyetle ilgili sorunlara çözüm önermede, sosyal ilişkilerde nasıl davranılması gerektiğinde, edindikleri deneyimleri çevrelerindeki bireylerle paylaşmada, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarıyla mücadele etmede, işe alımlarda mesleki yeterliliklere önem vermede, toplumsal cinsiyet konusunda çalışmalar yapmada, öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi vermede, öğrenciler arasında cinsiyete dayalı ayrımcılık yapmamada, anne-babalara toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık kazandırmada, cinsiyet temelli mesleki yönlendirme ile mücadele etmede ve öğrencilerle empati kurmada yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen adayı söylemleri aşağıda örneklendirilmiştir:

- *Öğretmenlik mesleğine başladığımda benim için çok büyük bir katkısının olacağını düşünüyorum. Hem öğrencilerime cinsiyetçi bir şekilde yaklaşmamam hem de onları bu konuda bilinçlendirmek konusunda. Ayrıca çevremde ailemde bir bilinç oluşturma ve bu konu üzerinde çalışmalar yaparken fazlasıyla faydalanacağımı düşünüyorum. (K₆, K)*
- *Bu şekilde herhangi bir olay ile karşılaştığımda neler yapabileceğimin farkına vardım, böyle olaylar karşısında tepkisiz kalmayacağım. İlerde öğretmen olacağım ve bir sürü öğrencim olacak onların hayatlarında da bu tür olaylar yaşanabilir. Öğrendiklerim, onların hayatına yön vermede yardımcı olabilir. (K₄, E)*

- Çevremi gözlemleyerek benzer durumlar yaşayan bireylere çözüm önerileri geliştirebilirim. Öğretmenlik mesleğimde sınıfta cinsiyetçi yaklaşmayı onlara da bu program gibi programlar yapabilirim. Annelerinde böyle bir sorun varsa neler yapmaları gerektiğini söyleyebilirim. (K₁₅, E)

Öğretmen adaylarının görüşleri, TCEEP’de edinilen bilgi ve deneyimlerin, toplumsal cinsiyet ile ilgili sorunların oluşmasına zemin hazırlayan etkenlerle (toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, cinsiyet temelli mesleki yönlendirme vb.) mücadele etmede, bu sorunlara çözüm üretmede ve çevrelerindeki bireylere (aile, arkadaş, öğrenci vb.) toplumsal cinsiyet konusunda duyarlık kazandırmada yararlı olacağı yönündedir. Ayrıca program katılımcıların çevrelerinde yaşanan ya da yaşanması olası olaylara yönelik yönlendirme ve önleme çalışmaları yapmak istemelerinde de etkili olmuştur. Bu bulgular sonucunda, TCEEP’nin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya çıkaran etmenlerle mücadele etmede, bu alandaki sorunlara öneri getirmede ve toplumsal cinsiyet duyarlılığını yaygınlaştırmada yararlı olduğu söylenebilir.

Bir programın etkililiğine yönelik karar verme ölçütlerinden biri, programa katılanların, program öncesi ve sonrası arasındaki düşünce, tutum ve davranış farklılığıdır. Bu ölçüte yanıt aramak amacıyla, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programına katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki düşünce, tutum ve davranışlarınızda herhangi bir farklılık oluştu mu? Oluştysa bu farklılıkları yazabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen adaylarının TCEEP’ye katıldıktan sonra yaşadıkları farklılıklar

	f
1.Farklılık oluştu;	15
1.1.Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını fark etme	4
1.2.Davranış ve tutumlarında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yer vermeme	3
1.3.Cinsiyetten arınmış bir dil kullanma	3
1.4.Meslek seçiminin cinsiyetten bağımsız, yeterlilik doğrultusunda yapılmasını savunma	2
1.5.Kadınların hak arama çabasını destekleme	2
1.6.Kadınların karar alma mekanizmalarında yer almama nedenlerinin farkına varma	2
1.7.Toplumsal cinsiyet farkındalığı kazanma	1
1.8.Kadının potansiyelinin farkına varma	1
1.9.Cinsiyetin bir ayrıcalık doğurmayacağını fark etme	1
1.10.Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını kullananları uyarma	1
1.11.Erkeğin üstün olmadığına kadınla eşit olduğuna inanma	1
1.12.Çevrelerinde yaşanan toplumsal cinsiyet sorunlarına tepki gösterme	1
1.13.Toplumsal cinsiyet sorunlarına çözüm önerebilme	1
2.Farklılık oluşmadı;	1
2.1.Eğitim öncesinde de toplumsal cinsiyet duyarlığına sahip olma	1

Tablo 14’te de görüldüğü gibi 15 öğretmen adayı eğitim sonrasında kendilerinde farklılık oluştuğunu ifade ederken bir öğretmen adayı eğitim öncesinde de toplumsal cinsiyet duyarlılığına sahip olduğu gerekçesiyle kendisinde farklılık oluşmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu bulguya ilişkin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

- Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını çok fazla kullanıyordum. Şimdi, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını kullanmamayı ve kullanan arkadaşlarımı uyarmaya dikkat ediyorum. (K₁, E)
- Bazı mesleklerin kadına uygun olmadığını düşünüyordum. Örneğin futbol veya basketbol için kadını uygun görmüyordum. Eğer yeterlilik ve yetenekleri varsa kadınların da tıpkı erkekler gibi her mesleği yapabileceğini öğrendim. Kadın ve erkeklerinde yetenekleri varsa futbol ve basketbol oynayabileceğini öğrendim. (K₁₅, E)
- Erkeklerin bir adım daha önde olması gerektiğini düşünürdüm. Ne olursa olsun kadın ve erkeğin eşit olduğunu ve kadının bu anlamda karşılaştığı sorunlarda hakkını sonuna kadar araması gerektiğini öğrendim. (K₁₃, K)
- Bayan, hanımefendi kelimelerini kullanıyorum. Artık kadın kelimesini kullanıyorum. (K₁₀, E)

- Kadınlara fazla değer verilmemesi gerektiği. Kadınların fazla bir sorumluluk sahibi olmadıkları gibi düşüncelerim vardı. Kadınlara daha da hak verilmesi gerektiğini öğrendim. (K₅, E)
- Kadının erkeklere bağımlı olarak yaşayacağını düşünürdüm. Cinsiyetin insanı çok farklı konularda ayrıcalık getirdiğine inanırdım. Şimdi kadın kendi ayakları üstünde durabiliyor diyorum. Şimdi fark çok az bence. (K₂, E)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, eğitim öncesinde katılımcıların, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının neler olduğunu bilmedikleri ve sıklıkla kullandıkları, mesleklerde cinsiyet temelli ayrılmaya gittikleri, spor dallarını kadınsı ve erkeksi olarak ayırdıkları, erkeklerin kadınlardan bir adım önde olması gerektiğini düşündükleri, toplumsal cinsiyet farkındalığına sahip olmadıkları, kadınların karar alma mekanizmalarında yer almalarının gereği konusunda bilinçli olmadıkları, cinsiyetçi bir dil kullandıkları, erkekleri kadından üstün gördükleri, kadınlara fazla değer verilmemesi gerektiğine inandıkları, kadınların sorumluluklarının fazla olmadığı, kadınların erkeklere bağımlı olduğu, cinsiyetin ayrıcalık getirdiğine yönelik düşüncelere sahip oldukları, cinsiyete dayalı ayrımcılığa şahit olduklarında tepkisiz kaldıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle, TCEEP'nin uygulanması sonrasında katılımcıların, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının farkına vardıkları, davranış ve tutumlarında toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına yer vermedikleri, yer verenleri uyardıkları, cinsiyetten arınmış bir dil kullandıkları, meslek seçiminin cinsiyetten bağımsız, yeterlikler doğrultusunda yapılmasını savundukları, kadınların hak arama çabasını destekledikleri, kadınların karar alma mekanizmalarında yer almasının önemini fark ettikleri, toplumsal cinsiyet farkındalığı kazandıkları, kadının potansiyelinin farkına vardıkları, cinsiyetin bir ayrıcalık doğurmadığını ve erkeğin üstün olmadığını fark ettikleri, çevrelerinde yaşanan toplumsal cinsiyetle ilgili sorunlara tepkisiz kalmadıkları görülmüştür. Bu bulgular sonucunda, TCEEP'nin, öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa neden olan (toplumsal cinsiyet kalıpyargıları, cinsiyetçi dil vb.) faktörleri fark etmelerinde, davranış ve tutumlarında yer vermemelerinde ve bu faktörlerle mücadele etme isteği uyandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Eğitim öncesine göre, eğitim sonrasında öğretmen adaylarının davranışlarında farklılık olup olmadığı durumu, eğitimin diğer katılımcıları olan, arkadaşlarının gözlemleri yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının katılımcılarını yaklaşık yedi aydır tanıyorsunuz. Program öncesine göre program sonrasında arkadaşlarınızda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz? Gözlemlediğiniz değişikliklere örnek verebilir misiniz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edilerek Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15. TCEEP'ye katılan öğretmen adaylarında arkadaşlarının gözlemlediği değişiklikler

	f
Toplumsal cinsiyet duyarlılığı kazanmaları	4
İşbölümünü toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız yapmaları	4
Söylemlerinde cinsiyetçi dile yer vermemeleri	3
Erkek öğrencilerin kız öğrencilerle kurdukları iletişimin iyileşmesi	2
Özgüven kazanmaları	1
Empati kurmaları	1
Açık fikirli olmaları	1
Toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına aykırı davranışlar sergilemeleri	1
Davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri	1

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, eğitim öncesinde öğretmen adaylarının, işbölümünü geleneksel cinsiyet rollerine uygun yaptıkları, cinsiyetçi dil kullandıkları, fikirlerini ifade etmekten çekindikleri, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına uygun olmayan davranışlarını gizleme ihtiyacı hissettikleri, erkek öğrencilerin sınıftaki kız öğrencilerle konuşmadıkları görülmüştür. Eğitim sonrasında, öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyet duyarlılığı

kazandıkları, işbölümünü toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız yaptıkları, söylemlerinde cinsiyetçi dile yer vermedikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilerle konuşmaya başladıkları, fikirlerini açıklama özgüvenine sahip oldukları, empati kurmaya başladıkları, kendi görüşleri dışındaki görüşlere saygılı yaklaştıkları, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına aykırı davranışlar sergiledikleri ve bu davranışlarının sorumluluğunu üstlendikleri, arkadaşları tarafından gözlenmiştir. Bu bulguya ilişkin öğretmen adaylarının bazı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

- *Mesela bir sınıfta, bir sıra masanın yerini değiştirme gereği varsa kızlar hemen kalkıp yapıyor. Erkeklerde zor bir işi yapma gereği varken kendilerini bundan sorumlu tutmayıp kızlardan da bekliyor artık. (K₁₅, E)*
- *Arkadaşlarımda daha önce cinsiyet ayrımı konuşmaları mevcuttu. En basitinden sıra çekme, kadınların işi değil diyordu şimdi ise böyle bir durum yok. Ayrıca bazı arkadaşların özgüven eksikliğini yendiğini düşünüyorum. (K₁₂, K)*
- *Kadın bir arkadaş sigara içtiğini sevgilisinden saklıyordu. Onun yanında içmiyordu. Ama bu programdan sonra yanında içip bu duruma alışmalı dedi. (K₇, K)*

Bu bulgulardan hareketle TCEEP'nin, toplumsal cinsiyet duyarlılığı kazandırmada, geleneksel cinsiyet rollerinden bağımsız davranmaya cesaretlendirmede, iletişim ve empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada TCEEP'nin Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları incelendiğinde, TCEEP uygulanan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. TCEEP, tüm kazanımlarda ortalamanın üstünde bir başarı sağlanmasında etkili olmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilecek unsurlardan biri olarak programın bir dönem süresince uygulanmış olması düşünülebilir. Sanders (1997)'e göre öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarında değişim yaratmada bir defaya mahsus uygulamalar ya da atölye çalışmalarından ziyade bir dönemlik dersler daha etkili olmaktadır.

Alan yazında bu sonuçlarla ilgili olabilecek araştırmalar incelendiğinde, Özcan'ın (2012) araştırmasında, toplumsal cinsiyet eğitimi verilen deney grubundaki üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumlarında geleneksel tutumdan eşitlikçi tutuma doğru olumlu yönde bir değişim olduğu görülmüştür. Tantekin-Erden (2009) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal cinsiyet eşitliği konulu ders, öğretmen adaylarında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik olumlu tutum gelişmesinde etkili olmuştur. Wang'ın (2011) araştırmasında da toplumsal cinsiyet eğitimi verilen deney grubu ile verilmeyen kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Verma, Pulerwitz, Mahendra, Khandekar, Barker, Fulpagare ve Singh (2006) ve Egelioglu Çetişli, Top ve Işık (2017) 'ın araştırmalarında da eğitim öncesine göre eğitim sonrasında katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarında olumlu değişimler olmuştur.

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde, TCEEP'nin öğretmen adaylarının, toplumsal cinsiyete yönelik kendi kalıpyargılarını ve düşüncelerini sorgulamalarında, bu kalıpyargılardan bağımsız davranmalarında, cinsiyetten arınmış bir dil kullanmalarında, işbölümünü toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız yapmalarında, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik mücadele isteği hissetmelerinde ve bu tür sorunlara çözüm üretebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi TCEEP'nin bireyin kendi yaşamından başlayan bir dönüşüm yaratmasıdır. Bu dönüşümü sağlayan farkındalık ve motivasyonel yönelim olmaksızın, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri toplumsal cinsiyet

eşitsizlikleriyle mücadele etmeleri olası değildir (Foster ve Newman, 2005'den Akt: Cushman, 2012). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle mücadele edebilmek için öncelikle bireyin kendi önyargılı ve ayrımcı düşüncelerinin farkına varması gerekmektedir (Egglestone, 1993'den Akt: Tantekin-Erden, 2009). İkincisi edindikleri bilgilerin uygulamaya yansımış olmasıdır. Bir şeyin bilgisine sahip olmak ile o şeyi yaşamda uygulamaya geçirmek birbirinden farklı şeylerdir (Pychyl, 2016). Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayabilmek ve toplumdaki tüm bireylerin eşitlik temelinde yaşayabilmesi için kazanılan bilgilerin uygulamaya yansımaları önem taşımaktadır. Bu sonucu destekler şekilde Esen (2013)'in toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada ve Tekindal (2015)'in feminist grup çalışması sonucunda da katılımcılar, toplumsal cinsiyete dayalı rol beklentilerini sorgulamaya başlamış ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik mücadele isteği hissetmişlerdir.

TCEEP'nin uygulanması sonucunda öğretmen adayları kendi yaşamları dışında çevrelerini de toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik dönüştürmeye başlamışlardır. TCEEP'nin uygulanması katılımcıların, edindikleri deneyimleri çevrelerindeki bireylerle paylaşımlarında, bu konuyla ilgili yeni çalışmalar yapmaya istek duymalarında, cinsiyet temelli mesleki yönlendirme ile mücadele etmelerinde, kadınların hak arama mücadelesini desteklemelerinde, kadınların karar alma mekanizmalarında yer almalarının önemini kavramalarında, cinsiyetin bir ayrıcalık doğurmayacağını fark etmelerinde, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kullananları uyarmalarında ve TCEEP'yi yaygınlaştırma isteği duymalarında etkili olmuştur. Case'in (2007) araştırmasında da 'toplumsal cinsiyet psikolojisi' dersini alan üniversite öğrencilerinin erkek ayrıcalıklarının sorgulamaya başladıkları ve kadınlar için eşitliği sağlamaya yönelik destek düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Duygular hem düşünceyi hem de davranışı etkiledikleri için eğitim ortamlarında olumlu duyguların yaşanması önem taşımaktadır (Broekens, Kusters ve Verbeek, 2007). Bir derse/konuya yönelik olumlu duygular hissetmek, o konuya ilişkin düşünme, çalışma, çözüm üretme eyleminin devam etmesini sağlayıcı bir işleve sahip olmaktadır. Programa katılma deneyimi öğretmen adaylarına, en çok mutluluk, daha sonra şans ve özgüven duygularını hissettirmiştir. TCEEP öğrenenlere olumlu duygular hissettirmede etkili olmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucu da TCEEP'nin öğretmen adaylarının kendilerini ifade edebilme ve etkili iletişim kurabilme becerilerini geliştirmesidir. Program, katılımcıların rol oynama yeteneğine sahip olduklarını fark edip, bu yeteneklerini ve özgüven duygularını geliştirmelerinde etkili olmuştur. TCEEP'nin eğlenerek öğrenmeyi sağlaması, tüm öğrenenleri sürece katması, fikirlerin özgürce ifade edilmesine, gündemdeki sorunların tartışılmasına ve çözüm aranmasına olanak sağlaması, öğretmen adayları tarafından programın beğenilen yönleri olmuştur. Hong, Lawrenz ve Mccarty-Veach (2005) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler toplumsal cinsiyetin öğretilmesi sürecinde, bu konuya ilişkin sorunların sınıf ortamında tartışılmasını ve etkileşim yoluyla fikirlerin paylaşılmasını tercih etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, toplumsal cinsiyet konularının öğretiminde eğitim ortamının, etkileşime ve tartışmaya dayalı olması, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlaması eğitimin amacına ulaşmasında önem taşımaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda verilen bütün eğitimler öğrencilerde farkındalık ve duyarlılık oluşturmada her zaman etkili olmamaktadır. Kalaycı ve Hayırsever (2014) yaptıkları araştırmada, sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi içeriğindeki konulardan biri olan "Eşitliğe Doğru" konusundaki etkinliklerin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılması için etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilgili etkinliklerin toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmede yeterli olmadığı görülmüştür. Özen ve Toraman (2019) tarafından yapılan çalışmada da, üniversitede toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda verilen bir dönemlik eğitimin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Bu araştırmanın toplumsal cinsiyet eğitimi konusundaki diğer araştırmalardan (Case, 2007; Esen, 2013; Özcan, 2012; Stake ve Hoffman, 2011; Stake, Roades, Rose, Ellis ve West, 1994; Tantekin-Erden, 2009; Wang, 2011) farkı, eğitimin, etkileşimli öğretim ilke ve yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesidir. Farklı disiplinlerde, etkileşimli öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanıldığı diğer araştırmalar (Adıgüzel ve Timuçin, 2010; Akbulut ve Işık, 2005; Aksu ve Keşan, 2011; Aykaç, 2007; Ulubey, 2015; Yücebilgili, 2010) incelendiğinde de geleneksel yöntemlere oranla, etkileşimli öğretim ilke ve yöntemlerinin öğrencilerin başarısını anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür. Ayrıca etkileşimli öğretim yöntemleri, bireyin kendi davranışlarını ve diğer katılımcıların davranışlarını değerlendirmeyi, işbirliği içinde çalışmayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi ve sorunları çözmeyi sağlamaktadır. Etkileşimli öğretim yöntemleri bireyin yalnızca bilişsel alanının değil duyuşsal ve motivasyonel alanının gelişimini de sağlamakta önem taşımaktadır (Kutbiddinova, Eromasova ve Romanova, 2016).

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, program geliştirme ilkelerine göre hazırlanan, etkileşimli öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanıldığı TCEEP'nin, katılımcılara, toplumsal cinsiyet konularında bilgi, farkındalık ve duyarlılık kazandırdığı ve onların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde olumlu etkiye yol açtığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi, programa katılan öğretmen adaylarının, programın tamamlandıktan belli bir süre sonra izlemelerinin yapılmamasıdır. Program tamamlandıktan sonraki etkinin zaman içerisinde değişim gösterip göstermediği incelenememiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgi, farkındalık ve duyarlılık sahibi öğretmenler yetiştirmek amacıyla Eğitim Fakültelerinde TCEEP'nin uygulanması önerilebilir.
- Toplumsal cinsiyet eşitliğinin bireyin yaşı ilerledikçe kazanılmasının güçleşeceğinden ve yeni bir okulun toplumsal cinsiyet kültürünün benimsendikten sonra değişmesinin güç olacağından dolayı programın Eğitim Fakültelerinin birinci sınıflarında uygulanması önerilebilir.
- TCEEP, öğretmen adayları dışında, öğretmenlere ve bazı temalar çıkarılarak ('eğitim ortamında cinsiyete dayalı ayrımcılık', 'mesleki yönlendirmede toplumsal cinsiyet kalıpyargıları') stajyer avukatlara ve TÜİK personeline uygulanmış ve katılımcılardan olumlu dönütler alınmıştır. Bu nedenle TCEEP'nin hem üniversite öğrencilerine hem de öğretmenlere ve diğer kamu çalışanlarına uygulanması önerilebilir.
- 2018 yılında öğretmenlik lisans programları güncellenmiş ve bu programlarda 'Kapsayıcı Eğitim' ve 'Topluma Hizmet Uygulamaları' dersleri yer almıştır. Kapsayıcı eğitim, din, etnisite, kültür, engellilik, cinsiyet gibi faktörleri içerdiği için, TCEEP, kapsayıcı eğitim ile bütünleştirilebilir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında ise güncel toplumsal sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik projelerin üretilmesi beklenmektedir. Bu ders ile TCEEP birlikte yürütülüp, öğrencilerin toplumsal cinsiyetle ilgili sorunları tespit etmeleri ve bu sorunların çözümüne yönelik proje üretmeleri önerilebilir.
- TCEEP'nin gelecek uygulamalarında, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı mağdurları ve farklı alanlarda başarılı olmuş kadınlar, oturumlara davet edilebilir.
- TCEEP'nin gelecek uygulamaları sonucunda, programın zaman içinde etkisinin değişimini görebilmek amacıyla, katılımcıların belli aralıklarla izlenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bilgi, farkındalık ve duyarlılık durumlarının değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Acar-Erdol, T. ve Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi:(Bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 39-65.
- Adıgüzel, Ö. ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.393.
- Akbulut, K. ve Işık, A. (2005). Limit kavramının anlaşılmasında etkileşimli öğretim stratejisinin etkinliğinin incelenmesi ve bu süreçte karşılaşılan kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 497-512.
- Aksu, H. H. ve Keşan, C. (2011). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 94-113.
- Apple, M. W. ve Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar, güçlü eğitimden dersler* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2930>.
- Aykaç, N. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumuna, erişim düzeyine ve kalıcılığa etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-37.
- Baba, H. B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Broekens, J., Kusters, W. A. ve Verbeek, F. J. (2007). Affect, anticipation and adaptation: Affect-controlled selection of anticipatory simulation in artificial adaptive agents. *Adaptive Behavior*, 15(4), 397-422.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Case, K. A. (2007). Raising male privilege awareness and reducing sexism: An evaluation of diversity courses. *Psychology of Women Quarterly*, 31(4), 426-435.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri; beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çınkır, Ş. (2017). Türkçe çeviriye önsöz (M. W. Apple, Yazar.). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (s.11-14). Ankara: Anı Yayıncılık
- Diekhoff, G. (1992). *Statistics for the social and behavioral sciences: Univariate, bivariate, multivariate*. W. C. Brown Publishers. USA.
- Egelioğlu Cetişli, N., Top, E. D. ve Işık, G. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği dersini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 25(2), 104-110.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hatatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 12.0 update. Boston: Pearson. Ebscohost. Erişim tarihi: 21.07.2016.
- Gözütok, F. D. (2005). Program değerlendirme. (M. Gültekin, Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gündüz-Şentürk, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Hong, Z. R., Lawrenz, F. ve Veach, P. M. (2005). Investigating perceptions of gender education by students and teachers in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 156-163.
- 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 Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Karaatlı, M. (2010). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. (Ş. Kalaycı, Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s.1-47). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karkıner, N. (2009). Kadın, aile ve toplum. (N. Suğur, Ed.). *Sosyolojiye giriş* (s. 126-148). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Klein, S. S., Kramarae, C. ve Richardson, B. (2007). Examining the achievement of gender equity and through education. In S. S. Klein (Ed.). *Handbook for achieving gender equity through education* (pp.1-13). Manwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kutbiddinova, R. A. ve Eromasova, A. (2016). The use of interactive methods in the educational process of the higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6557-6572.
- Kuurme, T. ve Kasemaa, G. (2015). Gender advantages and gender normality in the views of Estonian secondary school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6(1), 72-85.
- Ling Chen, E. S. ve Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64(1-2), 103-116. doi:10.1007/s11199-010-9873-4.
- Lunneblad, J. ve Johansson, T. (2019): Violence and gender thresholds: A study of the gender coding of violent behaviour in schools. *Gender and Education*, 31(4), 1-16. doi: 10.1080/09540253.2019.1583318
- MEB. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi. http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/arastirma_raporu.pdf Erişim: 12.12.2016.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nürnbergger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J. ve Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152-174.
- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. https://books.google.com.tr/books?id=IB2oDQAAQBAI&pg=PT101&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Erişim:03.04.2017.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özen, F. ve Toraman, C. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* (Accepted).
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *International Journal of Social Science*, 6(5), 617-631.
- Pincha, C. (2009). Toplumsal cinsiyete duyarlı afet yönetimi. Kocaeli Üniversitesi Yayınları. http://www.gdnonline.org/resources/PinchaKitap_Turkce_RENKLI.pdf Erişim:03.04.2017
- Pychyl, T. A. (2016). *Prokrastinaysın* (O. Öztürk, Çev.). İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sanders, J. (1997). *Teacher education and gender equity*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408277.pdf> Erişim: 22.05. 2019
- Schwartz, C. S. ve Sinicrope, R. (2013). Prospective elementary teachers' perceptions of gender differences in children's attitudes toward mathematics. *School Science and Mathematics*, 113(8), 410-416.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Stake, J. E., Roades, L., Rose, S., Ellis, L. ve West C. (1994). The women's studies experience: Impetus for feminist activism. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 17-24.
- Stake, J. E. ve Hoffmann, F. L. (2001). Changes in student social attitudes, activism, and personal confidence in higher education: The role of women's studies. *American Educational Research Journal*, 38(2), 411-436.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şener, Ü. ve Demirbilek, H. (2014). *Toplumsal cinsiyete duyarlı veri çalışması*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/13953328325.TCDV_Toplumsal_Cinsiyete_Duyarli_Veri_Calismasi_Egitimi.pdf Erişim:11.08.2016
- 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(3), 409-414.
- Tekindal, M. (2015). *Engelli çocuğa sahip kadınların feminist grup çalışması deneyimi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2, 65-74.
- Tsouroufli, M (2002) Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender and Education*, 14(2), 135-147. doi:10.1080/09540250220133996

- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitim Programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO. (2015). A guide for gender equality in teacher education policy and practices. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646> Erişim:21.03.2019
- Verma, R. K., Pulerwitz, J., Mahendra, V., Khandekar, S., Barker, G., Fulpagare, P. ve Singh, S. K. (2006). Challenging and changing gender attitudes among young men in Mumbai, India. *Reproductive Health Matters*, 14(28), 135-143.
- Wang, S. L. (2011). *A study of the effects on junior high school student's gender-role attitude through teaching program of gender equality-the case fo Hsinchu County Junior High School*. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=5b85fa21-640c-4bf6-a0d8-52fa73ecb907%40sessionmgr104&vid=0&hid=104&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.TW.099CHPI5149009&db=edsndl> Erişim:22.07.2016
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Malden: Blackwell Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücelbilgili, Ö. (2010). *Ortaöğretim coğrafya dersinde aktif öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.