

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Erol ESEN¹, Barışcan ÖZTÜRK²,
Diğdem Müge SİYEZ³

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin (TCAÖ) ergenlerde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Çalışmaya 823 lise öğrencisi (451 kadın, 372 erkek) katılmıştır. Test-tekrar test çalışması ise 823 öğrenciden 118'i ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda orijinal ölçekten farklı olarak iki faktörlü bir model ortaya çıkmıştır. İki faktörlü hipotetik modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri, $\chi^2=500.15$, $p>.01$, $df=168$, $\chi^2/df=2.97$, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.91, RMSEA=0.06, SRMR=.05 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri için üst %27 ve alt %27'lik grupların puan ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutu için .80 ve geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutu için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta arayla 118 lise öğrencisine uygulanmasıyla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .73 ve geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre TCAÖ'nün ergen formunun yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı cinsiyet, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet algısı, lise öğrencileri, geçerlik, güvenilirlik

¹Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, midfielder_1912(at)hotmail.com

² Uzm. Psk. Danışman, Bornova Altay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, bariscano(at)hotmail.com

³ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, didem.siyez(at)deu.edu.tr

The Validity and Reliability of Gender Perception Scale Adolescent Form

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the reliability and the validity of the Gender Perception Scale (GPS) for adolescents. Another purpose was to investigate whether the gender perception of high school students differs in terms of certain sociodemographic variables (sex, school type, monthly family income, the employment status of the mother and parents' education levels) The scale was administered to a total of 823 adolescents (451 girls, 372 boys) and the test-retest reliability analysis was carried out among 118 of the 823 adolescents. Confirmatory Factor Analysis (CFA) verified a two-factor model which is different from the original scale. Resulting factors were traditional gender perception and equalitarian gender perception. The Goodness of fit indices of the two-factor hypothetic model was found to be as follows: $\chi^2=500.15$, $df=168$, $\chi^2/df=2.97$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.91$, $RMSEA=0.06$, $SRMR=.05$. Also, we found that the differences between the average scores of the groups within the upper and lower 27% of the scale were statistically significant. The internal consistency coefficients were sufficient for each subscale (ranging from .80 to .86) and the total scale ($\alpha=.89$). In addition, the test-retest reliability coefficients for equalitarian gender perception subscale (.73), and traditional gender perception subscale (.80) were determined to be within the acceptable limits. As a result, the GPS was found to be valid and reliable and its psychometric characteristics were acceptable. In addition, both equalitarian and traditional gender perception subscale scores were significantly different in terms of sex, school type, monthly family income, the employment status of the mother and parents' education levels.

Keywords: gender perception, high school students, validity, reliability

Esen, E., Öztürk, B. ve Siyez, D. M. (2018).Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne*, 6(12), 144-173.

Çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir köprü olan ergenlik, hızlı bir büyüme ve değişim sürecini içeren bir dönemdir. Bu gelişimsel dönemde bireyler bir yandan kimliklerini oluşturmaya çalışırken diğer yandan da daha gerçekçi gelecek hedefleri oluşturmaya, eğitim ve iş yaşamına dair planlar yapmaya çalışırlar (Grotevant, 1998). Eş zamanlı olarak ergenlik döneminde cinsiyet özelliklerinin belirginleşmesiyle ergenler kendi cinsiyetlerine uygun rolleri kendi kimlikleriyle örtüştürme zorunluluğu ile de karşı karşıya kalırlar (Cenkseven, 2002). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların gelişimi de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar temelinde kadın ve erkeklere tanımlanan farklı rollerin, ergenlerin iş ve eğitim yaşamlarına dair heveslerini, yönelimlerini ve kararlarını etkilediği görülmektedir (Eccles, 2009; Galambos, Berenbaum, McHale, 2009).

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin toplum tarafından nasıl algılandığına, nasıl değerlendirildiğine ve onlardan beklenen davranışlara ilişkin değerleri, yargıları ve rolleri açıklamaya yönelik çok boyutlu bir kavramdır (Altınova ve Duyan, 2013; Kılıç vd., 2014). Kadınlara ve erkeklere uygun görülen kişilik özellikleri, davranışlar ve sorumluluklar toplum tarafından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dönüştürülmektedir. Kalıp yargıları ise belirli bir gruba ait özelliklere yönelik inançlar kümesi olarak tanımlamak mümkündür (Judd ve Park, 1993). Bu inançlar gruplar arasındaki farklılıkları betimleyerek belirli grupları diğer gruplardan ayırtmaktadır (Halim ve Ruble, 2010). Toplumsal cinsiyet rolleri de bu kalıp yargılar yoluyla sosyalleşme süreçlerinde başta aile, okul, akran grupları ve medya tarafından üretilmekte, pekiştirilmekte ve aktarılmaktadır (Maccoby, 2002; Zeyneloğlu, 2008). Erken yaşlardan itibaren çocuklar, içinde yaşadıkları toplumda ve kültürde baskın olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre davranmaktadırlar (Berk, 2009).

Aslında çocuklar okul çağına gelmeden toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını öğrenmeye ve pekiştirmeye başlarlar ve çocukluk çağı boyunca bu konudaki bilgileri artmaktadır (Ruble ve Martin, 1998). Huston-Stein ve Welch' de (1979), çocukların ergenliğe girdiklerinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili kavramların önemli bir kısmını öğrenmiş olduklarını ancak bazı karmaşık kavramların ancak ergenlikte öğrenildiğini belirtmektedir. Ergenlikle birlikte toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin sosyalleşme süreci daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu süreçte akranlar özellikle karşı cinsten akranlar ve romantik ilişkide olunan partnerler ön plana çıkarken, geleneksel bakış açısına sahip ebeveynler de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının pekiştirilmesinde etkili olmaya devam etmektedirler (Hill ve Lynch, 1983).

Toplumsal cinsiyet penceresinden bakıldığında kadına ve erkeğe yüklenen rolleri; geleneksel ve eşitlikçi roller/tutumlar olarak görmek mümkündür. Geleneksel bakış açısına göre kadınlara, ev işlerini çekip çevirme, çocuklarla ilgilenme, çalışma hayatında aktif olmama gibi sorumluluklar ve roller yüklenirken; erkeklere eğitsel olarak başarılı olma, ailenin geçiminden sorumlu olma, evin reisi olma gibi sorumluluklar ve görevler yüklenmektedir (Hoffman ve Kloska, 1995). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bakış açısı kadının bakım verme kapasitesini öne çıkarırken, erkeğin ise liderlik kapasitesine vurgu yapmaktadır (Perrone-McGovern vd., 2014). Bu bakış açısından farklı olarak eşitlikçi algıda ise; aile, mesleki, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamlarında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak üstlenmeleri esas olup (Akın ve Demirel, 2003; Basow, 1992; Dökmen, 2004), kadın ve erkek arasındaki farklılıklar en aza indirgenmektedir (Perrone-McGovern vd., 2014).

Toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumların gelişmesinde büyüme atağının başladığı ön ergenlik dönemi (11-13 yaş) dikkat çekmektedir (Crouter vd., 2007). Araştırmacılar büyüme atağının başlamasıyla birlikte yaşanan biyolojik ve sosyal değişimlerin etkisiyle ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha geleneksel olmaya başladığına işaret ederlerken, bu durum toplumsal cinsiyet yoğunlaşması olarak tanımlanmaktadır (Bartini, 2006; Feiring, 1999; Galambos, Almeida, Petersen, 1990; Hill ve Lynch, 1983). Erkek ergenler kendilerini daha “erkeksi” görmeye başlarken, kızlar “kadınsı” taraflarını daha fazla vurgular ve böylelikle daha popüler olacaklarını düşünürler (Hill ve Lynch, 1983). Bu durumun temel nedenlerinden birisi ergenlerde karşı cinse daha çekici görünebilmek için geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlama gerekliliği olabilir (Carr, 2007). Ergenler kültürel olarak onaylanmış toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlama konusunda artan bir baskı hissederlerken aynı zamanda bu rollerin yakın ilişkiler kurmalarına, sosyal olarak farklı ve mesleki açıdan ayrılmış yetişkin erkek ve kadın rollerine uyum sağlamalarına yardımcı olacağını varsaymaları geleneksel rolleri içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Hill ve Lynch, 1983, Lindberg, 2008). Sosyal öğrenme kuramı da ergenlikle birlikte geleneksel algının kuvvetlendiği savunmaktadır (Hill ve Lynch, 1983). Özellikle ikincil cinsiyet özelliklerinin oluşması ile birlikte sosyalleşme sürecindeki ajanların (aileler, akranlar, öğretmenler gibi) geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili beklentilere ve davranışlara uyum sağlamalarına dair ergenler üzerindeki baskıyı arttırdığı ileri sürülmektedir (Lobel vd., 2004).

Ancak geleneksel rollerin doğrudan içselleştirilmesi ön ergenlik ve sonrasında olumsuz sonuçlar doğurabilmekte, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ergenlerin eğitsel ve mesleki yönelimlerini, algıladıkları akademik yeterliliklerini,

duygusal ifade tarzlarını ve sosyal gelişimlerini sınırlayabilmektedir (Liben, Bigler ve Krogh, 2002; Rainey ve Rust, 1999). Konuyla ilgili gelişimsel çalışmaların bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin kızların matematiğe olan ilgilerinin azalmaya başlaması liseye başladıkları döneme yani toplumsal cinsiyet yoğunlaşmasının ortalarına denk gelmektedir (Karpiak, Buchanan, Hosey ve Smith, 2007). Spelke (2005) ve Galambos (2004) biyolojik temelli öncü beceri ve yetenekler açısından kızlar ve erkekler arasında herhangi bir farklılık olmamasına karşın kızlardaki bu ilgi azalmasında sosyal faktörlerin bulaşıcılığının güçlü bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Eccles, Jacobs ve Harold'a (1990) göre toplumsal cinsiyet kalıp yargıları dayanaksız olsalar bile bireylerin kendilerine ve diğerlerine dair algılarını etkilemektedirler. Sosyal olarak belirlenen toplumsal kalıp yargıların sorgulanmaması cinsiyet farkı olmaksızın tüm ergenlerin bilişsel ve sosyal kapasitelerinin en geniş sınırlarını fark edebilmelerinin önündeki en büyük engellerden biri olduğu düşünülmektedir (Rainey ve Rust, 1999).

Ergenlik dönemi ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapılan araştırmalarda ergenlerin kadınlara ve erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rollerine geleneksel pencereden bakmaya devam ettikleri bildirilmektedir (Botkin, Weeks, Morris, 2000; Oswald ve Lindstedt, 2006). Son dönemde yapılan bazı karşılaştırmalı çalışmalar ise toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi algının özellikle kadınlar arasında ve yine kadınlar kadar güçlü olmasa bile erkekler arasında da kuvvetlenmeye başladığını göstermektedir (Lindberg, 2008). Bilişsel perspektiften bakıldığında da ergenlikle birlikte daha karmaşık ve detaylı sosyal bilişsel becerilerin ortaya çıkması bireylere toplumsal cinsiyet ile ilgili yapıları anlama konusunda daha esnek bir değerlendirmeye izin vermektedir. Buna bağlı olarak ön ergenlik döneminden itibaren geleneksel algının azalması beklenmektedir. Galambos vd. (1990) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada kız öğrencilerde geleneksel bakış açısının orta ergenlikte ön ergenliğe göre azaldığını, Crouter vd. (2007) ise benzer durumun ailesi daha az geleneksel bakış açısına sahip ergenlerde de söz konusu olduğunu bildirmişlerdir. Katz ve Ksanskak' da (1994) çalışmalarında geç ergenlik olarak gruplanan yaş dönemindeki ergenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine dair daha esnek bir tutuma sahip olduklarını; kızların da erkeklere göre daha esnek bir tutum gösterdiklerini bulmuşlardır. Ancak bu değişime rağmen çoğu ergende karşı cinse daha çekici görünebilmek için geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlama ihtiyacı artmaktadır (Carr, 2007). Bununla birlikte ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine dair bakış açılarında farklı görüşlerin olduğunu söylemek mümkündür. Lobel vd. (2004) çalışmalarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar açısından ön ergenlik dönemindeki bireyler ile geç ergenlik dönemindeki bireyler arasında bir fark bulunmamıştır.

Toplumsal cinsiyete ilişkin sosyalleşmenin başladığı ilk ve kritik kurum aile olarak kabul edilmektedir (Galambos vd., 2009; Hill ve Lynch, 1983; Katz ve Ksansnak, 1994). Çocukların büyük çoğunluğu toplumsal cinsiyete dair bildiklerini ailelerinde, ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin açık ve örtük mesajlarına dikkat ederek öğrenirler (Epstein ve Ward, 2011; Gelman, Taylor, Nguyen, 2004). Çocuklar üç yaşına geldiklerinde hangi oyuncakların ve oyunların “kızlar” için hangilerinin ise “erkekler” için olduğunu öğrenmişlerdir (Cherney, Harper, Winter, 2006). Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile çocuklarının kendilerine ve başkalarına yönelik toplumsal cinsiyet ile ilgili bilişleri arasında tutarlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir (Tenenbaum ve Leaper, 2002). Ebeveynlerin sahip oldukları düşünce yapısı ve algı da (geleneksel veya eşitlikçi bakış açısı) çocukların toplumsal cinsiyet rollerine dair tutumlarının gelişimini doğrudan etkilemektedir (Bulanda, 2004). Örneğin ev işlerindeki iş bölümü, ebeveynlerin sahip oldukları geleneksel ya da eşitlikçi algıyı/düşünce yapısını model olarak çocuklarına aktardıkları alanlardan biridir (Turner ve Gervai, 1995). Yapılan araştırmalar eşitlikçi ve geleneksel ebeveynlerin özellikle toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkin olduğu aktiviteler ve akademik konularda kız ve erkek çocuklarına farklı davrandıklarını ortaya koymaktadır (Lindberg, Hyde, Hirsch, 2008). Ergenlik döneminde bu farklılık erkek ergenlere daha özgür bir alan açarak, aile dışındaki çevrede zaman geçirme ve sosyalleşme olanağı sağlayarak; kız ergenleri ise eve daha yakın tutma çabasıyla kendini göstermektedir (Raffaeli ve Ontai, 2004).

Ergenlerle yapılan çalışmalarda erkeklerin kızlara oranla toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını daha fazla destekledikleri görülmektedir. Bu desteğin temel nedenlerinin birinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erkeklerin yaşamını daha olumlu etkilerken (bağımsız olma gibi) kızların yaşamını olumsuz etkilemesinin (bağımlı olma gibi) olduğu düşünülmektedir (Rowley vd., 2007). Oswald ve Lindstedt’ e (2006) göre bireyler kalıp yargıların olumlu yanlarını kendilerine, olumsuz yanlarını ise başkalarına uygulayarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürekli hale getirmektedirler. Benzer şekilde erkek ergenlerin kızlara göre toplumsal cinsiyete ilişkin daha geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir (Crouter vd., 2007; McWhirter, Hackett, Bandalos, 1998). Türkiye’de ergenlerin toplumsal cinsiyet algılarına ve tutumlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir (Atış, 2010; Aydın vd., 2016; Kahraman vd., 2014; Öngen ve Aytaç, 2013; Pınar, Taşkın, Eroğlu 2008; Zeyneloğlu, 2008). Alan yazın taramasında lise öğrencileriyle gerçekleştirilen nicel bir çalışmaya ulaşılamazken sınırlı sayıda nitel çalışma olduğu görülmüştür (Aslan, 2007; Engin Demir vd., 2016). Bunun önemli nedenlerinden birisinin ergenlerde toplum cinsiyet algısını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı eksikliği olduğu düşünülmektedir. Lise yılları özellikle kariyer seçimi açısından da

kritik bir dönem olduğu için ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısını değerlendirmenin de son derece önemli olduğuna inanılmaktadır. Başta ABD olmak üzere ergenlik döneminde toplumsal cinsiyet algısını değerlendirmeye yönelik çok sayıda araştırma sonuçları (Bartini, 2006; Frieze ve Feligoj, 1995; Frieze vd., 2003; Galambos vd., 1990; Updegraff vd., 2014) olmakla birlikte kültürel farklılıklar da göz önüne alındığında kültüre özgü değerlendirmeler yapmanın hem alan yazına katkı sağlayacağına hem de gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında ergenin kişisel sosyal gelişimi başta olmak üzere mesleki ve eğitsel rehberlik alanında planlanacak çalışmalara da katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı kültüre uygun olarak geliştirilen ve yetişkinlerde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin (TCAÖ) (Altınova ve Duyan, 2003) lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısında cinsiyet, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesidir. İlgili literatür incelendiğinde belirtilen sosyo-demografik değişkenler açısından ergenlerin toplumsal cinsiyet algılarındaki farklılığın dikkat çekici nitelikte olduğuna işaret eden bir çok çalışma bulgusuna rastlanmaktadır (Arıcı, 2011; Antill, Cunningham, Cotton, 2003; Brutsaert ve Van Houtte, 2002; Düşmez, 2016; Fényes, 2014; Freund, Weiss, Wiese., 2013; Öcal Yüceol, 2016). Bu çerçevede aöz konusu sosyo-demografik değişkenlerin ergenlerde toplumsal cinsiyet algısını geliştirmeye yönelik çalışmaların planlanması ve oluşturulması süreçlerinde araştırmacılara ve uygulamacılara yol gösterici nitelikte olabileceğine, özellikle bu tür çalışmaların hangi grupları hedeflemesi gerektiği noktasında katkı sunacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmanın evrenini, İzmir ili Bornova İlçesi'nde lise öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında tabakalı örnekleme ve basit tesadüfî örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini belirlemek için ilk olarak, Bornova İlçesi'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılında kayıtlı öğrenci sayısı dikkate alınarak ve örnekleme büyüklüğü hesaplama programı kullanılarak %99 güven düzeyinde ve 5 güven aralığı için örnekleme büyüklüğü 641 öğrenci olarak tespit edilmiştir. Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinin ardından her bir lise türü bir tabaka olarak kabul edilerek ve tabakalardaki öğrenci sayısının evrene oranına yakın sayıda örnekleme her bir tabakadan alınmıştır. Her bir tabakadan

örneklem sayısı belirlendikten sonra basit tesadüfî örneklem yöntemiyle gerekli sayıdaki öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 823 öğrenciden (451 kadın, 372 erkek) oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 14-19 arasında değişmekte olup yaş ortalaması $Ort.= 16.00$ ($ss=1.20$) dır. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 81'i (%9.8) fen lisesine, 213'ü (%25.9) anadolu lisesine, 451'i meslek lisesine (%54.8) ve 78'i imam hatip lisesine (%9.5) devam etmektedir. Öğrencilerin 256'sı (%31.1) 1.sınıfta, 226'sı (%27.5) 2.sınıfta, 164'ü (%19,9) 3.sınıfta ve 177'si (%21.5) 4.sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, ebeveynlerin eğitim durumu ve ebeveynlerin çalışma durumu gibi değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ): Altınova ve Duyan (2013) tarafından bireylerin toplumsal cinsiyete yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen TCAÖ 25 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir (1=tamamen katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum). Ölçekten alınabilecek toplam puan 25-125 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması daha eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte 2., 4., 6., 9., 10., 12., 15., 16., 17.,18., 19., 20., 21., 24. ve 25. maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yetişkinlerden oluşan çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiş ve alfa değeri .87 olarak bulunmuştur (Altınova ve Duyan, 2013).

Verilerin Analizi

TCAÖ'nün yapı geçerliği LISREL kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA, bir ölçekteki faktör yapısının iyi bir uyum gösterip göstermediğinin test edilmesinde kullanılmaktadır (Kahn, 2006). DFA'da çoklu benzerlik (maximum likelihood estimation) kullanılmış ve hipotetik modellerin incelenmesinde GFI (uyum iyiliği indeksi), AGFI (standartlaştırılmış uyum iyiliği indeksi), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), χ^2/df değerleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği test-tekrar test korelasyonu ve iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa hesaplanarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde DFA için örneklem büyüklüğünün en az 100 olması (Comrey ve Lee, 1992; Kline,

1994) gerektiğinden örnekleme yer alan öğrenci sayısının ölçeğin geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılacak analizler için yeterli olduğu düşünülmektedir. Ölçek maddelerinin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için t-testi yapılmıştır.

Lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet, okul türü, ailenin ortalama aylık geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile incelenmiştir.

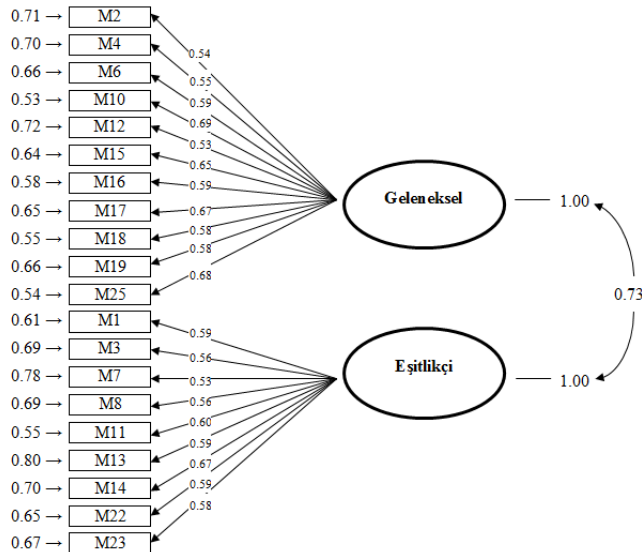
Bulgular

TCAÖ'nün Geçerlik Analizleri

Orijinalinde tek boyutlu olan TCAÖ'nün faktör yapısı DFA ile incelenmiştir. Bu hipotetik modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri $\chi^2=2596.09$, $p<.01$, $df=275$, $\chi^2/df=9.44$, $RMSEA=0.10$, $GFI=0.80$, $AGFI=0.76$, $CFI=0.78$, $SRMR=.07$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri için GFI, AGFI ve CFI değerlerinin 0.90'dan büyük olması, χ^2/df oranının 2-5 arasında olması ve SRMR ve RMSEA'nın .08'den küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980, Browne ve Cudeck, 1993; Kelloway, 1998). Bu ölçütlere göre analiz sonucu elde edilen değerler modelin uyumunun yeterli olmadığını göstermektedir.

TCAÖ'de yer alan maddeler incelendiğinde kuramsal olarak maddelerin geleneksel toplumsal cinsiyet algısı ve eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısına uygun olarak yazıldığı, tersten puanlanan maddelerinde geleneksel toplumsal cinsiyet algısını temsil ettiği görülmektedir. Örneğin 4. madde (*kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır*) ve 12. madde (*çalışan bir kadın kazandığı geliri eşine vermelidir*) geleneksel toplumsal cinsiyet algısını değerlendirirken 14. madde (*erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır*) ve 22. madde (*kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir*) ise eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısını değerlendirmektedir. Alan yazında da hipotetik modelin doğrulanmadığı durumlarda aynı veri setinde kuramsal temeli olan alternatif modellerin test edilebileceği belirtildiğinden dolayı (Brown, 2006; Kline, 2015; Rounds, Tracey ve Hubert, 1992) hipotetik olarak iki faktörlü alternatif model için DFA yenilenmiştir. Bu analize ilişkin uyum iyiliği indeksleri, $\chi^2=927.34$, $p<.01$, $df=274$, $\chi^2/df=3.38$, $GFI=0.88$, $AGFI=0.86$, $CFI=0.88$, $RMSEA=0.07$, $SRMR=0.06$ olarak bulunmuştur. Ancak bu analiz sonucunda faktör yükleri sırasıyla .32, .35 bulunan ve .50'nin altında kalan 20. ve 21. maddeler ile yüksek modifikasyon indeksi veren 5., 9., ve 24. maddeler sırasıyla ölçme aracından çıkarılarak DFA analizi yenilenmiştir . 5. maddeden 9. ve 24.

maddelere olan modifikasyonlar farklı alt boyutlarda yer alan maddeleri içerdiği; 9. madden 24. maddeye olan modifikasyonu açıklamak kuramsal olarak mümkün olmadığı için bu maddeler çıkarılmıştır. Kalan maddelerle oluşturulan iki faktörlü hipotetik modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri, $\chi^2=500.15$, $p<.01$, $df=168$, $\chi^2/df=2.97$, $GFI=0.92$, $AGFI= 0.90$, $CFI=0.91$, $RMSEA=0.06$, $SRMR=0.05$ olarak bulunmuştur (Şekil 1). Uyum indeksleri Bentler ve Bonett (1980); Browne ve Cudeck (1993) ve Kelloway (1998) tarafından belirtilen ölçütlere göre incelendiğinde iki faktörlü modelin uyumunun yeterli olduğu görülmektedir.



Şekil 1. TCAÖ Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

TCAÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Cronbach alfa katsayısı eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutu için .80 ve geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutu için .86, ölçeğin tamamı için .89 olarak bulunmuştur. Eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutu madde toplam korelasyonları .40 - .56 arasında değişirken; geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutu için madde toplam korelasyonları .49 - .64 arasında değişmektedir. TCAÖ'nün madde toplam korelasyon değerleri Tablo 1'de yer almaktadır. Ölçeğin iki hafta arayla 118 lise

öğrencisine uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .73 ve geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .80 olarak bulunmuştur.

Tablo 1

TCAÖ'nün Madde Toplam Korelasyon ve Faktör Yükleri Değerleri

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Faktör Yükleri
Eşitlikçi Toplumsal Cinsiyet Algısı Alt Ölçeği	1. Evlilik, kadının çalışmasına engel olmaz.	.56	.59
	3. Çalışan kadın da çocuklarına yeterinde zaman ayırabilir.	.55	.56
	7. Çalışma hayatı kadının ev işlerini aksatmasına neden olmaz.	.46	.53
	8. Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.	.53	.56
	11. Kadınlar yönetici olabilir.	.51	.60
	13. Çalışan bir kadın çocuklarına daha iyi anne olur.	.40	.59
	14. Erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır.	.46	.67
	22. Kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir.	.53	.59
	23. Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmek için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir.	.47	.58
Geleneksel Toplumsal Cinsiyet Algısı Alt Ölçeği	2. Kadın sadece ailesinin ekonomik sıkıntısı varsa çalışmalıdır.	.49	.54
	4. Kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır.	.50	.55
	6. Kadınlar evlendikten sonra çalışmamalıdır.	.53	.59
	10. Kocasını izin vermiyorsa kadın çalışmamalıdır.	.64	.69
	12. Çalışan bir kadın kazandığı geliri eşine vermemelidir.	.48	.53
	15. Kocasız kadın sahipsiz eve benzer.	.57	.65
	16. Bir ailenin gelirini erkekler sağlamalıdır.	.61	.59
	17. Kadınlar kendi başına ticarethane gibi yerler (kafe, market, emlakçı gibi) açmamalıdır.	.54	.67
	18. Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir.	.63	.58
	19. Bir kadın kocasından fazla para kazanmamalıdır.	.53	.58
	25. Ailedeki önemli kararları erkekler vermemelidir.	.63	.68

Alt-Üst Grup Puan Ortalamalarına Göre Madde Analizi

Ölçeğin ayırt ediciliğini değerlendirmek için alt-üst gruplar arasında puan ortalamalarının karşılaştırılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Ergin, 1995).

TCAÖ'nün ayırt ediciliğini belirlemek için TCAÖ'nün alt ölçekleri ve ölçeğin tamamı için toplam puanlar hesaplanarak elde edilen puanlara göre araştırmanın örneklemini oluşturan 823 öğrenci en düşük puandan en yüksek puana göre sıralanmıştır. Ardından üst %27'lik grup (n= 222) ve alt %27'lik grup (N= 222) belirlenerek alt boyutlarda yer alan her bir maddenin, alt ölçek toplam puanlarının ve toplam ölçek puan ortalamalarının alt-üst gruplar arasında anlamlı bir farklılığı gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

TCAÖ Madde Ayırtediciliği Sonuçları

Boyut	Madde No	Alt %27		Üst %27		t
		Ort.	S	Ort.	S	
Eşitlikçi Boyut	1	3.22	1.47	4.79	.63	14.57**
	3	2.97	1.23	4.39	.76	14.61**
	7	2.85	1.32	4.16	.92	12.14**
	8	3.01	1.17	4.38	.81	14.39**
	11	3.31	1.37	4.83	.53	15.35**
	13	2.75	1.21	3.84	.97	10.59**
	14	2.98	1.41	4.71	.73	16.22**
	22	3.41	1.51	4.87	.58	13.45**
	23	2.87	1.38	4.75	.74	17.91**
Toplam Alt Ölçek Puanı		25.48	4.74	41.91	1.60	48.88**
Geleneksel Boyut	2	2.93	1.29	1.3	.71	16.55**
	4	3.09	1.31	1.38	.85	16.31**
	6	2.77	1.33	1.12	.53	17.20**
	10	3.5	1.33	1.17	.53	24.19**
	12	2.99	1.23	1.33	.68	17.57**
	15	3.32	1.41	1.19	.53	21.23**
	16	3.43	1.32	1.23	.63	22.48**
	17	2.95	1.33	1.13	.53	18.91**
	18	3.55	1.29	1.3	.69	22.99**
	19	3.03	1.42	1.12	.39	19.43**
	25	3.52	1.39	1.13	.46	24.28**
Toplam Alt Ölçek Puanı		12.95	1.85	35.97	5.00	64.27**
Toplam Ölçek Puanı		57.86	7.64	93.67	3.54	63.58**

** $p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü üzere tüm ölçek maddeleri, alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için üst %27 ve alt %27’lik grupların her bir maddeye ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılıklar üst %27’lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Buna göre ölçek maddelerinin her iki boyutta da yüksek ve düşük alan öğrencileri ayırt ettiği söylenebilir.

Lise Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılarak analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Lise Öğrencilerinin TCAÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

TCAÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	S	sd	t
Eşitlikçi Boyut	Kız	451	37.20	5.26	823	13.53**
	Erkek	372	31.33	7.15		
Geleneksel Boyut	Kız	451	20.16	7.45	823	13.32**
	Erkek	372	28.02	9.46		

** $p<.01$

Tablo 3’te görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin TCAÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 37.20, ss= 5.26) erkek öğrencilerin eşitlikçi boyut puan ortalamalarından (Ort.= 31.33, ss= 7.15) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanırken [$t_{(823)}= 13.53$; $p<.01$]; erkek öğrencilerin geleneksel boyut puan ortalamalarının (Ort.= 28.02, ss= 9.46) kız öğrencilerin geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.= 20.16, ss= 9.46) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir [$t_{(823)}=13.32$; $p<.01$].

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarının, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin TCAÖ puan ortalamaları hem eşitlikçi boyutta [$F_{(3, 819)}=$

44.35; $p < .05$]. , hem de geleneksel boyutta okul türüne göre farklılaşmaktadır, [$F_{(3, 819)} = 63.35$; $p < .05$].

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 38.38, ss= 4.65), imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}$ = 29.94, ss= 7.62) ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından (Ort.=33.27, ss= 6.71) anlamlı derecede yüksek olduğu; anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort. = 37.46, ss= 5.59), imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (Ort.= 29.94, ss= 7.62) ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından (Ort.= 33.27, ss= 6.71) anlamlı derecede yüksek olduğu; meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 33.27, ss= 6.71), imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından (Ort.= 29.94, ss= 7.62) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Fen lisesinde ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise eşitlikçi boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İmam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyuta ilişkin puan ortalamalarının (Ort.= 29.41, ss= 8.73), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (Ort.= 16.65, ss= 5.79), anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (Ort.= 19.27, ss= 8.42) ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyuta ilişkin puan ortalamalarından (Ort.= 26.10, ss= 8.68) anlamlı derecede yüksek olduğu; meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyuta ilişkin puan ortalamalarının (Ort.= 26.10, ss= 8.68), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin (Ort.= 16.65, ss= 5.79) ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyuta ilişkin puan ortalamalarından (Ort.= 19.27, ss= 8.42) anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Fen lisesinde ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler puan ortalamaları arasında ise geleneksel boyutta da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarının, ailelerinin aylık ortalama gelirlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puan ortalamaları hem eşitlikçi boyutta [$F_{(3, 819)} = 11.00$; $p < .05$]. , hem de geleneksel boyutta ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılaşmaktadır, [$F_{(3, 819)} = 16.32$; $p < .05$].

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda ailelerinin aylık ortalama geliri 3000 TL. nin üzerinde olan lise

öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 36.63, ss= 6.70), diğer gelir gruplarındaki lise öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; ancak diğer gelir gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise eşitlikçi boyutta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Ailelerinin aylık ortalama geliri 3000 TL. nin üzerinde olan lise öğrencilerinin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarının (Ort.= 20.40, ss= 9.86), diğer gelir gruplarındaki lise öğrencilerinin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu; ancak diğer gelir gruplarındaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise geleneksel boyutta da anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarını anne çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılarak analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Lise Öğrencilerinin TCAÖ Puan Ortalamalarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

TCAÖ Alt boyutları	Anne Çalışma Durumu	N	Ort.	S	sd	t
Eşitlikçi Boyut	Çalışmıyor	490	33.39	7.05	823	5.98**
	Tam veya yarı zamanlı çalışıyor	333	36.24	6.14		
Geleneksel Boyut	Çalışmıyor	490	25.46	9.34	823	6.71**
	Tam veya yarı zamanlı çalışıyor	333	21.15	8.58		

Tablo 4'te görüldüğü gibi annesi tam veya yarı zamanlı çalışan ile annesi çalışmayan lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında, annesi tam veya yarı zamanlı çalışan öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 36.24, ss= 6.14), annesi çalışmayan öğrencilerin TCAÖ eşitlikçi boyut puan

ortalamalarından (Ort.= 33.39, ss= 7.05) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanırken [$t_{(823)} = 5.98$; $p < .01$]; annesi çalışmayan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarının (Ort.= 25.46, ss= 9.34) annesi tam veya yarı zamanlı çalışan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.= 21.15, ss= 5.58) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir [$t_{(823)} = 6.71$; $p < .01$].

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarının, annenin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamaları hem eşitlikçi boyutta [$F_{(4, 818)} = 36.37$; $p < .05$], hem de geleneksel boyutta annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır, [$F_{(4, 814)} = 20.29$; $p < .05$].

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda annesi üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort. =38.34, ss=6.84), annelerinin eğitim düzeyine göre diğer gruplarda yer alan lise öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; annesi üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencileri dışındaki gruplardaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise eşitlikçi boyutta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Annesi üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencilerinin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarının (Ort.= 17.08, ss= 7.25), annesi okula gitmemiş öğrencilerin (Ort.=26.84, ss=9.44), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin (Ort.= 26.03, ss= 8.6), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Ort.= 26.19, ss= 8.86) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.= 22.96, ss= 9.17) anlamlı derecede düşük olduğu; annesi lise mezunu olan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarının (Ort.= 26.19, ss= 8.86), annesi okula gitmemiş öğrencilerin (Ort.=26.84, ss=9.44) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.=26.03, ss=8.6) anlamlı derecede düşük olduğu; diğer gruplardaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise geleneksel boyutta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin TCAÖ puan ortalamalarının, babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puan ortalamaları hem eşitlikçi boyutta [$F_{(4, 818)} = 15.03$; $p < .05$], hem de geleneksel boyutta babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır, [$F_{(4, 814)} = 25.17$; $p < .05$]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda babası üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarının (Ort.= 37.48, ss= 6.07),

babanın eğitim düzeyine göre diğer gruplarda yer alan lise öğrencilerinin TCAÖ eşitlikçi boyut puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; babası üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencileri dışındaki gruplardaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında ise eşitlikçi boyutta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Babası üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarının öğrencilerin (Ort.= 18.73, ss=8.16), babası okula gitmemiş öğrencilerin (Ort.= 27.80, ss=8.6), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin (Ort.=26.33, ss=8.98), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Ort.=25.62, ss=8.87) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.= 23.58, ss= 9.09) anlamlı derecede düşük olduğu; babası lise mezunu olan öğrencilerin (Ort.= 23.58, ss= 9.09) babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin TCAÖ geleneksel boyut puan ortalamalarından (Ort.= 26.33, ss= 8.98) anlamlı derecede düşük olduğu; diğer gruplardaki öğrencilerin puan ortalamalarında arasında ise geleneksel boyutta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen TCAÖ' nün lise öğrencileri ile geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. TCAÖ' nün yapı geçerliği Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile en iyi uyum sağlayan modeli bulmak için iki model test edilmiştir. İlk model ölçeğin orijinalinde kullanılan tek faktörlü yapıdır. İkinci model ise ölçek maddelerine kuramsal olarak yer alan geleneksel ve eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısından oluşan iki faktörlü modeldir. Sonuçlar lise öğrencileri örnekleminde TCAÖ'nin orijinalinden farklı olarak iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Üst %27 ve alt%27'lik grup puan ortalamaları arasında yapılan t-testi sonuçları TCAÖ ergen formunda yer alan 20 maddenin de ayırt edici olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonunun tüm maddelerde ölçüt olarak kabul edilen .30' dan (Büyüköztürk, 2012); madde faktör yüklerinin de ölçüt olarak kabul edilen .40' dan (Foster, Barkus, Yavorsky, 2006; Stevens, 2002) yüksek olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayısı eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .80, geleneksel toplumsal cinsiyet algısı boyutunda .86 olarak hesaplanırken; test-tekrar test güvenirlik katsayısı eşitlikçi boyutta .73, geleneksel boyutta .80 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında TCAÖ ergen formunun lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını değerlendirmek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı cinsiyet, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim düzeyi

değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farklı tutum içinde oldukları, kızların erkeklere nazaran daha eşitlikçi görüşlere sahip oldukları, erkeklerin daha geleneksel görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuç ülkemizdeki çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören ergenlerle yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kalaycı, Hayırsever, Özcan, 2012; Öngen ve Aytaç, 2013; Tunç, 2013; Seçgin ve Tural, 2011; Yılmaz vd., 2009; Vefikuluçay vd., 2007; Yögev, 2006). Benzer şekilde yurtdışında yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplumsal cinsiyet hakkındaki görüşleri daha eşitlikçi bulunmuştur (Crouter vd., 2007; Fényes, 2014; Freund vd., 2013; Frieze ve Feligoj, 1995; McWhirter vd., 1998). Erkeklerin kızlara oranla toplumsal cinsiyet rollerinde geleneksel görüşleri savunmasının temel nedenlerinden birinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erkeklerin yaşamını daha olumlu etkilemesi olduğu düşünülmektedir (Rowley vd., 2007).

Araştırmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puanlarında hem eşitlikçi hem de geleneksel boyutta okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen lisesi ve anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin eşitlikçi boyuttaki puanları meslek lisesi ve imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre, meslek lisesindeki öğrencilerin eşitlikçi boyuttaki puanları ise imam hatip lisesi öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Geleneksel boyuttaki puanlar incelendiğinde İmam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları meslek liselerine göre, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puanları fen lisesi, anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın yapıldığı okulların temel eğitimden ortaöğretime geçiş taban puanları incelendiğinde, taban puanın fen lisesi için 496,85, anadolu lisesi için 478.24, meslek lisesi için 295.91, imam hatip lisesi için 142.03 olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ergenlik döneminde daha açık şekilde ortaya konan sosyal-bilişsel beceriler ile ilişkili olabileceğine inanılmaktadır. Üst düzey sosyal-bilişsel becerilere sahip öğrencilerin toplumsal cinsiyet ile ilgili yapılar dair daha esnek ve çok boyutlu değerlendirmeler yapabildikleri belirtilmektedir (Updegraff vd., 2014). Çelik vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre eşitlikçi cinsiyet tutumları daha yüksek bulunmuştur. Zeyneloğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada ise benzer şekilde anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin, diğer liselerden mezun olanlardan toplumsal cinsiyet rollerinde daha eşitlikçi tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

İmam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okul türlerine göre daha geleneksel ve daha az eşitlikçi bakış açısına sahip olmaları araştırmanın dikkat çekici bulgularındandır. Akademik eğitimin yanında dini eğitim de veren bu okullar genellikle dini eğitimi de eş zamanlı olarak önem veren aileler ve çocukları tarafından tercih edilmektedir. Jones ve McNamara'ya göre (1991) sosyal normlar üzerinde etkili olan faktörlerden biri de dini yönelimlerdir; dini yaşam biçimine önem veren aileler toplumsal cinsiyet rollerine dair daha geleneksel düşünce yapısına sahiptirler. Tunç (2013) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada kendilerini dindar olarak adlandıran öğrencilerin geleneksel rolleri benimsedikleri, dini eğilimleri veya dinin hayatlarındaki etkisi arttıkça geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine daha fazla sahip çıktığı ve benimsedikleri, dini eğilimleri azaldıkça bu kalıplara karşı çıktıkları bulunmuştur. Benzer şekilde dindar bireylerin daha az eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını belirten birçok çalışma da mevcuttur (Bryant, 2003; Frize vd., 2003; Kuzgun ve Sevim, 2004; Sevim, 2006; Read, 2002). Fényes (2014) tarafından yapılan araştırmada ise kiliseye bağlı olduğunu ve dinin gerekliliklerini yerine getirdiğini belirten lise öğrencilerinin geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ailelerinin geliri ortalama 3000 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin eşitlikçi boyuttaki puanları diğer gelir grubundaki öğrencilere göre daha yüksek, geleneksel boyuttaki puanları daha düşük bulunmuştur. Ülkemizde yapılan benzer araştırmalarda daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip kesimlerde eşitlikçi görüşlerin daha yaygın olduğu görülmektedir (Altuntaş ve Altınova, 2015; Erarslan ve Rankin, 2013; Kaya ve Uysal, 2015; Sunar ve Fişek, 2005;Yogev, 2006). Yurtdışında yapılan araştırmalarda da gelir arttıkça toplumsal cinsiyet algısındaki eşitlikçi görüşler daha öne çıkmaktadır (Antill, vd., 2003; Brutsaert ve Van Houtte, 2002). Toplumsal cinsiyet algısının şekillenmesinde birçok sosyal ve durumsal faktör etkili olmaktadır (Halpern ve Perry-Jenkins, 2015). Sosyo-ekonomik düzeyin de bu faktörlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Altuntaş ve Altınova (2015), Kodan (2013) ailenin gelir düzeyi yükseldikçe eşitlikçi bir algısında arttığını bildirmişlerdir. Üst sosyo-ekonomik sınıfta yer alan ailelerde genellikle her iki ebeveynin de çalıştığı, ev içi görev dağılımının alt ve orta sınıftan farklı olarak tartışıldığı ve paylaşıldığı görülmüştür. Düşük gelirli ailelerde genellikle kadının finansal sistemin dışında tutulduğu, ev işlerinin bütününe kadına yüklendiği ve daha geleneksel bir bakış açısının hakim olduğu belirlenmiştir. Kadının çalışmasının daha tartışılabilir ve eşit paylaşılan iş bölümü sağladığı, bunda aile içinde daha eşitlikçi bir düşünce yapısının egemen olmasına neden olduğu düşünülmektedir (Deustch ve Saxon, 1998; West ve Zimmerman, 1987).

Araştırma sonucunda anneleri tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışan öğrencilerin eşitlikçi boyut puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu, daha eşitlikçi görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Öngen ve Aytaç (2013) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada annenin çalışma durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu, annesi çalışan öğrencilerin, annesi çalışmayan öğrencilere göre daha fazla eşitlikçi rollere sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Cassidy ve Warren (1990) tarafından yapılan çalışmada, kadınların sınırlı veya tam zamanlı çalışma durumları ve cinsiyet rollerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tam zamanlı çalışan kadınların, cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel olmayan tutumları en çok destekleyen grup olduğu, onları yarı zamanlı çalışan kadınların izlediği bulunmuştur. Çalışma yaşamına ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri incelendiğinde; kadınlara statüsü ve ücreti daha düşük işlerde çalışma, çalışmak için eslerinden izin almaları gibi roller uygun görülmektedir (Dökmen, 2004). Ataman'a göre (2009) toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumu, kişinin içinde yaşadığı toplumda aileden başlayarak modellerin gözlenmesi yoluyla edinilmekte ve böylece kadın ve erkekler bu kavramın içindeki normları, sosyalleşme süreci içinde öğrenmektedirler. Annesi "erkeksi" olarak adlandırılan görevleri ve babası ev işi ve çocuk bakımıyla ilgili görevleri üstlenen bireyler geleneksel cinsiyet rollerine daha az maruz kalırlar (Sabattini ve Leaper, 2004; Turner ve Gervai, 1995). Bu nedenle anneleri tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışan öğrencilerin model alarak öğrenme yoluyla toplumsal cinsiyet rolüne yönelik tutumlarının daha eşitlikçi olduğu söylenebilir. Annenin geleneksel roller dışına çıkan tutum ve davranışları ergenlere geleneksel rolleri sorgulama ve bu rollere eleştirel yaklaşma imkanı sağlar. Bu sorgulamanın ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik geleneksel bakış açısının değişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre toplumsal cinsiyet algısı puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Ebeveynleri üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin ebeveynleri diğer eğitim düzeylerinden mezun öğrencilerden daha eşitlikçi ve daha az geleneksel toplumsal cinsiyet algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç ülkemizde çeşitli eğitim düzeylerinde öğrenim gören ergenlerle yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Arıcı, 2011; Düşmez, 2016; Engin Demir vd., 2016; Öcal Yüceol; 2016). Kodan' a göre (2013) eğitilmiş insanlar yeni fikirlerle açıktırlar, içinde bulundukları kültürden ve toplumdan daha az etkilenebilirler. Yılmaz vd. göre (2009) eğitim düzeyinin yükselmesi özellikle üniversite düzeyinde eğitim alınması, bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çağdaş bir bakış açısı kazandırabilmekte, toplumsal cinsiyet eşitliğinin belirleyicisi olabilmektedir. Bu çerçevede eğitim düzeyinin artması daha eşitlikçi ve daha az geleneksel bakış açılarının gelişmesine

katkıda bulunuyor olabilir (Öcal Yüceol, 2016). Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin sahip oldukları eşitlikçi ve daha az geleneksel bakış açısını çocuklarına aktardıkları söylenebilir. Buna karşın annenin eğitim düzeyinin önemli bulunup babanın eğitim düzeyi açısından toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının farklılaşmadığı çalışmalarda mevcuttur (Atış, 2010; Çetinkaya Kodan, 2013).

Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi araştırma grubunun sadece İzmir ilinin Bornova ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Araştırma kapsamında farklı lise türlerindeki öğrencilere ulaşılmakla birlikte farklı bölgelerdeki lise öğrencileriyle çalışmanın yinelenmesi bulguların genellenebilirliği açısından önemlidir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise DFA ile elde edilen faktör yapısının AFA ile yeni bir örnekleme test edilmemesidir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında faktör analizinin kullanımı ile ilgili süreçlerin kısmen karmaşık olmasından dolayı izlenebilecek tek bir yol haritası bulunmamaktadır. Araştırmacıların önemli bir kısmı DFA ile aynı veri setinde alternatif modellerin test edilebileceğini ve bunun yeterli olduğunu belirtmesine rağmen (Brown, 2006; Kline, 2015) Henson ve Roberts (2006), DFA'dan sonra yeni bir örneklem grubunda AFA uygulanmasını önermektedir. Bu nedenle lise grubuyla yapılacak bir başka çalışmada AFA yapılarak elde edilen faktör yapısı bir kez daha test edilebilir.

Ergenler günlük yaşamında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından kaynaklı birçok olumsuz sonuçla karşılaşabilmekte ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları eğitsel ve mesleki yönelimlerini, algıladıkları akademik yeterliliklerini, duygusal ifade tarzlarını ve sosyal gelişimlerini sınırlayabilmektedir (Liben vd., 2002; Rainey ve Rust, 1999). Örneğin lise döneminde kızların matematiğe yönelik ilgilerinde azalma görülmektedir (Karpiak vd., 2007). Yetişkinlikte de bireyler toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından dolayı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Kadınlardan eşlerinden şiddet görüyorlarsa bu durumu saklamaları, ev içinde çocuk bakımı, temizlik gibi işlerle ilgilenmeleri beklenmektedir (Dökmen, 2004). Erkeklerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından dolayı belirli zorluklar yaşayabilmektedir. Örneğin, toplum tarafından evin geçimini sağlamakla yükümlü görünen erkek bunun hem fiziksel hem de psikolojik olarak baskısı altında kalabilmektedir (Akın ve Demirel, 2003). Bu nedenlerle lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısının ortaya konması önemlidir. Geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin algıları kırmaya yönelik çalışmaların özellikle meslek seçimi gibi birçok önemli kararın verildiği ergenlik döneminde önemli olduğuna inanılmaktadır.

Bu çalışmayla TCAÖ'nün ergenlerin toplumsal cinsiyet algılarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilecek ergen formu ortaya

konmuştur. TCAÖ ergen formunun toplumsal cinsiyet çalışmalarının daha geniş örneklemlemlerle yapılabilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu araştırma bulgularından yola çıkılarak erkek öğrenciler, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük ebeveynlere sahip öğrenciler, meslek ve imam hatip lisesi öğrencileri gibi daha geleneksel bir bakış açısına sahip gruplara yönelik müdahale programlarının planlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73- 82.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 24(2), 9-22.
- Altuntaş, O. ve Altınova H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkeler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 83-100.
- Antill, J. K., Cunningham, J. D., Cotton, S. (2003). Gender-role attitudes in middle childhood: In what ways do parents influence their children?. *Australian Journal of Psychology*, 55(3), 148-153. doi:10.1080/0004953042000298602
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. (2007). *Lise son sınıf kız öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, H. (2009). *LGBTT Hakları İnsan Haklarıdır*. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayını.
- Atıf, F. (2010). *Ebelik/ hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Aydın, M., Bekar, E. Ö., Gören, Ş. Y., Sungur, M. A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 223-242.
- Bartini, M. (2006). Gender role flexibility in early adolescence: Developmental change in attitudes, self-perceptions, and behaviors. *Sex Roles*, 55(3-4), 233-245. doi:10.1007/s11199-006-9076-1

- Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing.
- Bentler, P.M. ve Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606
- Berk, L. E. (2009). *Child development* (8th ed.) Boston: Pearson Education.
- Botkin, D. R., Weeks, M. O., Morris, J. E. (2000). Changing marriage role expectations: 1961–1996. *Sex Roles*, 42, 933–942. doi:10.1023/A:1007006702410
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Bryant, A. N. (2003). Changes in attitudes toward women's roles: Predicting gender-role traditionalism among college students. *Sex Roles*, 48(3-4), 131-142. doi:10.1023/A:1022451205292
- Brutsaert, H. ve Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. *Research in Education*, 68(1), 48-56. doi:10.7227/RIE.68.5
- Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children: The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66,40–45. doi:10.1111/j.0022-2455.2004.00003.x
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, A. (2007). Children and adolescents. In C. Freeman, M. Power (Eds.), *The handbook of evidence-based psychotherapy: A guide for research and practice* (pp. 385- 400). Chichester, UK: Wiley.
- Cassidy M. L. ve Warren B. O. (1996). Family employment status and gender role attitudes A comparison of women and men college graduates. *Gender & Society*, 10(3), 312-329. doi:10.1177/089124396010003007
- Cenkseven, F. (2002). Ergenlerin cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benlik imajına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 28-35.
- Cherney, I. D., Harper, H. J., Winter, J. A. (2006). New toys for tots: What preschoolers identify as 'boy and girl toys'. *Enfance*, 3, 266-282. doi: 10.3917/enf.583.0266.

- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Crouter, A. C., Whiteman, S. D., McHale, S. M., Osgood, D. W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*, 78, 911–926. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01040.x
- Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan, G., Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181–186.
- Çetinkaya Kodan, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Dergisi*, 1(2), 21-43. doi:10.7816/nesne-01-02-02
- Deutsch, F. M. ve Saxon, S. E. (1998). Traditional ideologies, nontraditional lives. *Sex Roles*, 38(5-6), 331-362. doi: 10.1023/A:1018749620033
- Dökmen, Z.Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Düşmez, İ. (2016). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 489-509. doi:10.9761/JASSS3470
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89. doi:10.1080/00461520902832368
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201. doi:10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x
- Engin Demir, C., Kılıç, A.Z., Çalışkan, B., Hanbay Çakır, E., Karaman, N.G. ve Özbek, Ü.Ş. (2016). *Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi- Başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu*. http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/arastirma_raporu.pdf adresinden 1Ekim 2016 tarihinde elde edildi.
- Epstein, M. ve Ward, L. M. (2011). Exploring parent-adolescent communication about gender: Results from adolescent and emerging adult samples. *Sex Roles*, 65,108–118. doi:10.1007/s11199-011-9975-7
- Erarslan, A. B. ve Rankin, B. (2013). Gender role attitudes of female students in single-sex and coeducational high schools in Istanbul. *Sex Roles*, 69(7-8), 455-468. doi:10.1007/s11199-013-0277-0

- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,125-148.
- Feiring, C. (1999). Gender identity and the development of romantic relationships in adolescence. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 211–232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fényes, H. (2014). Gender role attitudes among higher education students in a borderland Central-Eastern European region called 'Partium'. *CEPS Journal*, 4(2), 49-70.
- Foster, J. J., Barkus, E., Yavorsky, C. (2006). *Understanding and Using Advanced Statistics*. London: Sage Publications.
- Freund, A. M., Weiss, D., Wiese, B. S. (2013). Graduating from high school: The role of gender-related attitudes, self-concept and goal clarity in a major transition in late adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*,10(5), 580-596. doi:10.1080/17405629.2013.772508
- Frieze, I. H. ve Ferligoj, A. (1995). Evidence for changing gender-role attitudes in Slovenia in comparison to the United States. *Metodoloski zvezki*, 10, 247-260.
- Frieze, I. H., Kogovšek, T., Renner, T., Horvat, J., Šarlija, N. (2003). Gender-role attitudes in university students in the United States, Slovenia, and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27(3), 256-261. doi: 10.1111/1471-6402.00105.
- Galambos, N.L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 233-262). New York: Wiley.
- Galambos, N. L., Almeida, D. M., Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61, 1905–1914. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb03574.x
- Galambos, N. L., Berenbaum, S. A., McHale, S. M. (2009). Gender development in adolescence. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 305–357). Hoboken, NJ: Wiley. doi:10.1002/9780470479193.adlpsy001011
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., Nguyen, S. P. (2004). Mother-child conversations about gender: Understanding the acquisition of essentialist beliefs: I. Introduction. *Monographs of the society for research in child development*. 69,1–14. doi:10.1111/j.1540-5834.2004.06901002.x

- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology; Vol.3: Social, emotional, and personality development*, (5th ed. pp.1097-1149). New York: Wiley.
- Halim, M. L. ve Ruble, D. N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. Chrisler & D. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (pp. 495-525). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1465-1_24
- Hill, J. P. ve Lynch, M. E. (1983). The intensification of genderrelated role expectations during early adolescence. In J. Brooks Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201–228). New York: Plenum.
- Hoffman, L. W. ve Kloska, D. D. (1995). Parents' gender-based attitudes toward marital roles and child rearing: Development and validation of new measures. *Sex Roles*, 32, 273–295. doi:10.1007/BF01544598.
- Huston-Stein, A. ve Welch, R.L. (1979). Sex role development and the adolescent. In J. Adams (Ed.), *Understanding adolescence* (4th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Kahn, J.H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: principles, advances, and applications. *Counseling Psychologist*, 34, 684-718. doi:10.1177/0011000006286347
- 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*, 9(2), 811-831.
- Kalaycı, N., Hayırsever F. ve Özcan, F. Z. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. (27-29 Eylül 2012). Bolu.
- Karpiak, C. P., Buchanan, J. P., Hosey, M., Smith, A. (2007). University students from single-sex and coeducational high schools: Differences in majors and attitudes at a catholic university. *Psychology of Women Quarterly*, 31(3), 282-289. doi:10.1007/s11199-012-0173-z
- Katz, P. A. ve Ksanskak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 272–282. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.2.272>
- Kaya, F. Ş. ve Uysal, V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 646-662.

- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kılıç, A. Z., Beyazova, A., Akbaş, H. M., Zara, A. ve Serhatlı, İ. (2014). Okul çağı çocuklarının toplumsal cinsiyet algıları: Gündelik yaşam örnekleriyle cinsiyetçiliğin benimsenme durumuna ve esneyebilme olasılığına dair bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 17 (2), 122-151.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th ed.). Guilford publications.
- Kodan, S. (2013). *Evli bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14-27.
- Liben, L. S., Bigler, R. S., Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children's gendered interpretations of occupational titles. *Child Development*, 73, 810–823. doi:10.1111/1467-8624.00440.
- Lindberg, S.M. (2008). *Gender-role identity development during adolescence: Individual, familial, and social contextual predictors of gender intensification*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Hirsch, L. M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: The importance of individual differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 232-255.
- Lobel, T. E., Nov-Krispin, N., Schiller, D., Lobel, O., Feldman, A. (2004). Gender discriminatory behavior during adolescence and young adulthood: A developmental analysis. *Journal of youth and adolescence*, 33(6), 535-546. doi:10.1023/B:JOYO.0000048067.83738.e6
- Judd, C. M. ve Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100(1), 109-128. doi:10.1037/0033-295X.100.1.109
- Maccoby, E.E. (2002). Gender and social exchange: a developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 95,87-105. doi:10.1002/cd.39

- McWhirter, E. H., Hackett, G., Bandalos, D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 166–181. doi:10.1037//0022-0167.45.2.166
- Oswald, D. L. ve Lindstedt, K. (2006). The content and function of gender self-stereotypes: An exploratory investigation. *Sex Roles*, 54, 447–458. doi:10.1007/s11199-006-9026-y
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Öcal Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perrone-McGovern, K. M., Wright, S. L., Howell, D. S., Barnum, E. L. (2014). Contextual influences on work and family roles: Gender, culture, and socioeconomic factors. *The Career Development Quarterly*, 62, 21–28. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00067.x.
- Pınar, G., Taşkın L. ve Eroğlu, K. 2008. Başkent Üniversitesi yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Raffaelli, M. ve Ontai, L. L. (2004). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *Sex Roles*, 50(5-6), 287-299. doi:10.1023/B:SERS.0000018886.58945.06
- Rainey, A. B. ve Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartners. *Early Child Development and Care*, 150(1), 33-42. doi:10.1080/0300443991500103
- Read, J. G. (2002). Challenging myths of Muslim women: The influence of Islam on Arab-American women's labor force activity. *The Muslim World*, 92(1-2), 19–37. doi:10.1111/j.1478-1913.2002.tb03730.x
- Rounds, J., Tracey, T. J., Hubert, L. (1992). Methods for evaluating vocational interest structural hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 239-259
- Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R., Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development*, 16(1), 150-168. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00376.x

- Ruble, D. N. ve Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology; Vol.: 3 Social, emotional and personality development*, (5th ed., pp. 933–1016). New York: Wiley.
- Sabattini, L. ve Leaper, C. (2004). The relation between mothers' and fathers' parenting styles and their division of labor in the home: Young adults' retrospective reports. *Sex roles*, 50(3-4), 217-225. doi: 10.1023/B:SERS.0000015553.82390.f7
- 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), 2446-58.
- Sevim, S. A. (2006). Religious tendency and gender roles: Predictors of the attitudes toward women's work roles?. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(1), 77-86. doi:10.2224/sbp.2006.34.1.77
- Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: A critical review. *American Psychologist*, 60(9), 950. doi:10.1037/0003-066X.60.9.950
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sunar, D. ve Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In J. P. Roopnarine, U. P. Gielen (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169–183). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tenenbaum, H. R.ve Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615. doi:10.1037/0012-1649.38.4.615
- Turner, P. J. ve Gervai, J. (1995). A multidimensional study of gender typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31, 759–772. doi:10.1037/0012-1649.31.5.759
- Tunç, H. (2013). *Toplumsal değişim sürecinde din ve toplumsal cinsiyet – lise gençliği üzerinde sosyolojik bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Updegraff, K. A., McHale, S. M., Zeiders, K. H., Umana-Taylor, A. J., Perez-Brena, N. J., Wheeler, L. A., De Jesús, S. A. R. (2014). Mexican–American adolescents' gender role attitude development: The role of adolescents' gender and nativity and parents' gender role attitudes. *Journal of youth and adolescence*, 43(12), 2041-2053. doi: 10.1007/s10964-014-0128-5.

- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 26-38.
- Yılmaz, D.V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Yogev, Ş.M. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazandırılması aile, okul ve arkadaş etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- West, C., ve Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151. doi:10.1177/0891243287001002002
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.