

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN BENLİK
ALGILARI VE FARKLILIKLARA SAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**BANU AKTAŞ
17748002**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ÖZKAN SAPSAĞLAM**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN BENLİK
ALGILARI VE FARKLILIKLARA SAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**BANU AKTAŞ
17748002
ORCID NO: 0000-0003-3629-6029**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ÖZKAN SAPSAĞLAM**

**İSTANBUL
2020**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN BENLİK
ALGILARI VE FARKLILIKLARA SAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

BANU AKTAŞ
17748002

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 23.07.2020

Tezin Savunulduğu Tarih: 29.06.2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM	
Jüri Üyeleri	: Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA	
	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK	

İSTANBUL
Haziran 2020

ÖZ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN BENLİK ALGILARI VE FARKLILIKLARA SAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Banu Aktaş
Haziran, 2020

Okul öncesi dönem insan hayatının ilerleyen yıllarında etkisi oldukça büyük olan bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceri, bilgi ve tutumlar bireyin tüm yaşamını şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemde kişilik gelişiminin en önemli parçalarından biri olan benlik gelişimi de büyük oranda bu dönemde gerçekleşmektedir. Çocukların olumlu benlik algısı bir taraftan pozitif davranış eğilimini desteklerken diğer taraftan olumsuz davranışları azaltmaktadır. Olumlu benlik algısına sahip çocuklar ise hem kendilerine karşı hemde diğer insanlara karşı daha hoşgörülü ve saygılı davranırlar. Böylelikle diğer insanlarla daha sağlıklı iletişim kurar ve olumlu etkileşim içerisine girerler. Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ve çeşitli demografik özelliklerin bunlar üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak temellendirilen araştırmanın verileri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT), Farklılıklara Saygı Ölçeği ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmaya Orta Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ildeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5 ve 6 yaşlarındaki 395 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından her öğrenciden bireysel olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normal dağılım testleri yapılmış, dağılımın normal olduğu görüldükten sonra, Pearson Korelasyon Testi, ikili değişkenlerde Bağımsız Gruplar T Testi ve üçlü değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların benlik algılarında cinsiyet, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde ise anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuş fakat cinsiyet, aile tipi ve doğum sırasına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim, Benlik Algısı, Farklılıklara Saygı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN'S SELF PERCEPTIONS AND RESPECT FOR DIVERSITIES

Banu Aktaş

June, 2020

Preschool period is a time of great impact in the later years of human life. Skills, knowledge and attitudes gained during this period shape the whole life of the individual. Development of self, which is one of the most important parts of personality development in preschool period, also takes place in this period. While children's positive self-concept supports the positive behavior tendency, on the other hand, it decreases the negative behaviors. Children with positive self-concept are more tolerant and respectful towards both themselves and other people. Thus, they communicate with other people in a healthier way and interact positively. This study aims to examine the relationship between the self-concept of preschool children and their level of respect for diversities and the effects of various demographic features on them. The data of the research based on the relational screening model, which is one of the quantitative research methods, was collected with the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale (DSCDS), The Scale of Respect for Diversities that validity and reliability studies have been done, and demographic information form. 395 children aged 5 and 6 who received education in preschool education institutions in a province in the Central Black Sea Region participated in the study. The research data were collected by the researcher from each student individually. In the analysis of the data, firstly, normal distribution tests were performed, after seeing that the distribution was normal, Pearson Correlation Test, Independent Sample T Test for binary variables and One-Way Anova Test for triple variables were used. As a result of the analyzes, a positive and statistically significant relationship was found between children's self-concept and their level of respect for diversities. In addition, there was no statistically significant difference in children's self-concept regarding gender, maternal employment status, family type and birth order. There was a statistically significant difference in the level of respect for diversities regarding maternal employment status, but there was no statistically significant difference regarding gender, family type and birth order.

Key Words: Preschool Period, Pre-School Education, Self-Perception, Respect for Diversities

ÖN SÖZ

Tez sürecinde ve tamamlanmasında desteğini hep hissettiren, rehberlik eden, fikirleri ve önerileri ile daha başarılı bir eser sunmamı sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM hocama çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen, bu araştırma vesilesiyle bilime ve okul öncesi eğitimin geleceğine katkısı olan okul öncesi öğretmenlerine, yöneticilerine ve sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim.

Yol arkadaşım, azmi ve titizlikle çalışmasıyla örnek aldığım meslektaşım, bana olan desteğini her zaman hissettiren dostum Arş. Gör. Tuğba TÜRK'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca başarılarımın arkasında gizli bir güç olan annem Sevdije AKTAŞ'a, her düştüğümde kalkabileceğime beni inandıran babam Efkan AKTAŞ'a, beni ben olduğum için seven kardeşim Burak AKTAŞ'a, bana biricik olduğumu hissettiren, huzur veren dedem Mustafa AKTAŞ ve babaannem Gülizar AKTAŞ'a, enerjisi ve neşesiyle örnek aldığım, sevgisini ve desteğini hep hissettiğim halam Niğmet EREN'e çok teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2020

Banu Aktaş

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.1.1. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Tanımlar	10
2. LİTERATÜR TARAMASI	11
2.1. Erken Çocukluk Yılları	11
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	12
2.2.1. Fiziksel Gelişim	13
2.2.2. Motor Gelişim	14
2.2.3. Bilişsel Gelişim	16
2.2.4. Dil Gelişimi	19
2.2.5. Sosyal Gelişim	20
2.2.6. Duygusal Gelişim	22
2.2.7. Ahlak Gelişimi	23
2.2.8. Cinsel Gelişim	25
2.2.9. Kişilik Gelişimi	26
2.2.9.1. Kişilik Gelişimi Kuramları	27
2.2.9.2. Benlik Kavramı	32
2.2.9.3. Benliğin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi	36

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı	38
2.3.1. Farklılık Kavramları.....	39
2.3.1.1. Önyargılar	39
2.3.1.2. Kalıpyargılar (Stereotypes).....	41
2.3.1.3. Özel Gereksinimli Çocuklar.....	43
2.3.1.4. Farklı Aile Yapıları	44
2.3.1.5. Çokkültürlülük (Multiculturalism).....	46
2.3.2. Önyargı Karşıtı Programlar ve Yaklaşımlar	47
2.3.2.1. Önyargı Karşıtı Müfredat (Anti-Bias Curriculum)	48
2.3.2.2. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı (Multicultural Education)	50
2.3.2.3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı (Persona Dolls Approach).....	53
2.3.2.4. Barış Eğitimi (Peace Education)	56
2.4. İlgili Araştırmalar.....	60
2.4.1. Benlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar	60
2.4.2. Farklılıklara Saygı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	65
3. YÖNTEM.....	70
3.1. Araştırmanın Modeli	70
3.2. Evren ve Örneklem	70
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.3.1. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi	72
3.3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği	74
3.4. Verilerin Toplanması	75
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	75
4. BULGULAR VE YORUM.....	78
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Genel Bulgur ve Yorumları.....	78
4.2. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	79
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Benlik Algıları	79
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri	80
4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	81
4.3.1. Anne Çalışma Durumuna Göre Çocukların Benlik Algıları	81
4.3.2. Anne Çalışma Durumuna Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri	82

4.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Aile Tipine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	83
4.4.1. Aile Tipine Göre Çocukların Benlik Algıları.....	83
4.4.2. Aile Tipine Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri	84
4.5. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Çocukların Doğum Sıralarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar	86
4.5.1. Doğum Sırasına Göre Çocukların Benlik Algıları	86
4.5.2. Doğum Sırasına Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri	87
4.6. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	92
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	92
5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişisel Bilgilerine Yönelik Sonuçlar... 92	
5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	98
5.1.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	105
5.2. Öneriler	106
KAYNAKÇA	108
EKLER.....	142
ÖZ GEÇMİŞ.....	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	71
Tablo 2:	Anne Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 3:	Aile Tipine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo 4:	Doğum Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo 5:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Puan Aralıkları.....	73
Tablo 6:	Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Puan Aralıkları	74
Tablo 7:	Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algılarına Ait Genel Bulgular ve Yorumları	78
Tablo 8:	Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeylerine Ait Genel Bulgular ve Yorumları.....	78
Tablo 9:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-test Sonuçları.....	79
Tablo 10:	Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-test Sonuçları	80
Tablo 11:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-test Sonuçları.....	81
Tablo 12:	Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-test Sonuçları	82
Tablo 13:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Aile Tipine İlişkin T-test Sonuçları.....	84
Tablo 14:	Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Aile Tipine İlişkin T-test Sonuçları ...	85
Tablo 15:	Doğum Sırasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları	86
Tablo 16:	Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	86
Tablo 17:	Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 18:	Doğum Sırasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları	87
Tablo 19:	Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	88
Tablo 20:	Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 21:	Doğum Sırasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	89
Tablo 22:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeklerin Geneline İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Histogram ve Normal Dağılım Grafikleri	76
Şekil 2:	Farklılıklara Saygı Ölçeği Histogram ve Normal Dağılım Grafikleri....	76

KISALTMALAR

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
DSCDS	: DeMoulin Self-Concept Developmental Scale
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Birey Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
WHO	: World Health Organization
x	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin farkındalık içerisinde istendik davranış değişiklikleri geçirdiği süreçtir. Etkili bir eğitim sayesinde, toplumlara doğuştan var olan yetenekleri doğrultusunda gelişmiş insan kaynağı sağlanmaktadır. “İnsan” ve insanlara sunulan “eğitim”, çağı yakalayabilen, refah ve huzur dolu bir halkın bulunduğu, sosyal, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve kültürel anlamda güçlü bir ülke için temel unsurlardır.

Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin ilk basamağı olması sebebiyle bulunduğumuz yüzyılda bilgi toplumu olabilmenin, bu yüzyılın gerektirdiği teknolojik, siyasi ve ekonomik ilerlemelerde bulunabilmenin, uygarlık düzeyinde toplumlar oluşturabilmenin de ilk basamağı konumundadır.

Zembat (1994) okul öncesi eğitimi doğumdan ilkokula kadar geçen süreçte çocuklardaki yeteneklere, bireysel farklılıklara ve gelişimsel özelliklere dikkat ederek, kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcılıklarının keşfedildiği, gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sürdüğü, güven duygularının geliştiği, aile ve eğitimcilerin aktif rol oynadığı sistemli bir eğitsel süreç olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların dil, motor, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin en üst seviyede ilerlemesine katkıda bulunan ve çocukların hayat boyu iyi olma durumuna destek veren eğitim sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Yıllar içinde Türkiye’de sanayileşmenin de etkisiyle büyük şehirlere göçler yaşanmıştır. Bu göçler çalışan anne sayısında artışa sebep olmuştur. Çalışan annelerin sayısındaki artış ve eğitime temel teşkil eden okul öncesi eğitimin önemine yönelik farkındalığın artması, okul öncesi eğitim kurumlarına olan talepte bir yükselişe sebep olmuştur (Zembat, 1994).

Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim 2018 - 2019 istatistiklerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı net olarak;

3-5 yaş aralığında %39,11

4-5 yaş aralığında %50,79

5 yaş grubunda ise %68,30' dur (MEB, 2019).

2018 - 2019 eğitim ğretim yılı içerisinde okul öncesi eğitimde 31.813 okul/sınıfta 93.302 ğretmen ve 1.564.813 ğrenci ile eğitsel faaliyetler tamamlanmıştır. Türkiye'de okul öncesi eğitim; resmi okul öncesi eğitim kurumlarının anaokulu ve anasınıfları, özel okul öncesi eğitim kurumlarının anaokulu ve anasınıfları, MEB'E bağlı olmayan resmi ve özel kurumlarda verilmektedir (MEB, 2019).

Doğumdan sonra ilk 6 yıl, insan hayatında temel beceri ve alışkanlıkların oluşması sebebiyle en kritik dönemdir. Başka bir deyişle, içinde bulunulan bu kritik dönemde kritik bazı davranışların kazandırılması hem gelişimsel hem de eğitsel açıdan oldukça önemlidir (Aydın ve diğ., 2012; Kandır, 2001).

İnsan hayatının ilk yılları kişilik gelişiminin başladığı yıllardır ve bu dönem öğrenme potansiyelinin yüksek oluğu bir dönemdir. Yaşamın ilk 6 yılında çocuklarda meydana gelen sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel değişim ve gelişimler çocuğun ilkokul sürecine geçişinde önemli bir rol oynadığı için bu yıllar desteklenmesi gereken yıllardır (Dağlıoğlu, 2002; Yapıcı, Ulu, 2010).

Okul ncesi eğitimi almış çocukların tecrübeleri, edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar bulunduğu yaşın sosyal yaşamına etkisinin yanısıra ilerleyen yıllarda eğitim hayatlarında etkili olacaktır. 2023 Eğitim Vizyonu içerisinde okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin ilk basamağı olması sebebiyle, bu basamakta sunulan eğitimin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Refah seviyesi yüksek, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda kalkınmış bir ülke için gerekli eğitsel müdahalenin başlangıcı okul öncesi eğitimdir. Bu bağlamda istenilen hedeflere ulaşabilmek için aile, okul ve çocukların yakın çevresi ve bunlarla birlikte çocuklarla ilgili olan tüm paydaşların birbirine destek olması oldukça önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde toplum temelli bir okul öncesi eğitimin ön plana çıkarılması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

MEB (2019) tarafından okul öncesi eğitimin amacı; çocuklara doğru alışkanlıklar kazandırmak, ilkokula hazırbulunuşluklarını artırmak, yetersiz koşulların olduğu çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sunmak, zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerine destek olmak, güzel bir Türkçe dil alışkanlığı sağlamak şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal gelişimin sağlıklı ve dengeli bir şekilde ilerlemesini amaçlamaktadır (Dağlıoğlu, 2002; Kandır,2001). Birçok gelişim alanının en hızlı olduğu ve kişilik gelişiminin temel teşkil ettiği okul öncesi eğitimin bir diğer amacı da kaliteli bir eğitimle çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılmasıdır (Ömeroğlu, 1986). Ayrıca okul öncesi eğitim çocukları hayata hazırlamayı ve ailelerin okul öncesi eğitimle ilgili farkındalıklarının artırılmasını hedeflemektedir (Kandır, 2001).

Kişilik gelişimi yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır. Çocuklarda 6 yaştan sonra kişiliklerinin genel hatları belli olmaktadır. Fakat uzun yıllar gelişimini devam ettirdiği için gençlik yıllarının bitimine doğru son şeklini almaktadır. Kişilik gelişimi çevreyle olan sürekli etkileşim, çevreye uyum sağlama ihtiyacı ve çabası ile ilerlemektedir. (Köknel, 1997). Yaşama uyum sağlamak adına temel ihtiyaçlarını toplumdaki diğer bireylerle çatışmaya girmeden giderebilen bireyler psikolojik anlamda sağlıklı bireyler olarak değerlendirilmektedirler. Sağlıklı bireyler kendi benliklerini toplumun, kültürün ve otoritenin içinde yok etmez ve toplum içerisinde pasif olarak yer almazlar. Sağlıklı birey tanımından hareketle, erken çocukluk yıllarında çocukların çevresiyle etkili iletişim sağlaması, sosyalleşmesi ve bir birey olduğunun farkına varmasının oldukça önemli olduğu savunulabilmektedir (Özdemir ve diğ., 2012).

Sağlıklı bir kişiliğin sağlıklı sosyalleşmeyle gerçekleşebileceği düşünüldüğünde, okul öncesi dönem çocuklarının hem kendi benliklerine hem de başkalarına benliğine dolayısıyla farklılıklarına olan saygılarıyla sürdürülecek olan bir eğitim süreci dolaylı olarak toplumsal uyuma katkıda bulunacaktır. Erken yaşlarda kimlik duygusu gelişen çocuklar sosyalleştikçe başka çocukların farklı kimliklere sahip olduğunu fark ederek kendisinden beklenen tutum ve davranışları bu farkındalığa göre şekillendirecektir.

Sosyalleşmede birey sadece kendi özelliklerinin ve psikolojik durumunun farkında olmakla kalmaz. Aynı zamanda kendi özelliklerini ve içinde bulunduğu psikolojik durumu toplumun gerçeklerine uyumlu hale getirmeye çalışır. Bu sayede bireyde ve toplumda psikolojik ve toplumsal gerçeklik dengesi sağlanmış olur. Birey sosyalleştikçe toplum gerçeklerine kulak vererek sosyal benine gelişme olanağı sağlar. Sosyalleşme sürecinde bireyin üstlendiği her rol kendi dünyasını ifade ediş biçimidir. Sosyalleşen her bireyin içinde bir kimlik bütünlüğü ve bu kimliğe uyum sağlayan psikolojik bir sistem bulunmaktadır (Güven, 2013). Birçok farklı özellikte bireyin bulunduğu toplum içerisinde kişinin kendisini ve başkalarını tanıması sosyalleşme

sürecini yönlendirecek en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple kendinin ve farklılıkların bilincinde olan çocukların yetiştirilebilmesi ve sosyalleşmenin olumlu bir şekilde şekillendirilebilmesi için okul öncesi dönemde benlik gelişimi ve farklılıklara saygı kavramlarının üzerinde durulması mikro ve makro düzeyde olumlu etkiler sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bireyin topluma uyumunun en önemli belirleyicilerinden biri benliktir. İçinde bulunduğumuz toplumda başka bireylerde gözlemlenen davranışlar ve kültürel normlar benliğe aktararak kalıcı davranış değişikliklerine neden olmaktadır. Bu durum topluma uyuma ve bireylerde tutarlı davranışlara olanak sağlamaktadır (Gözüyılmaz, 2011). Sağlıklı bir benlik gelişimi için yaşanan hayata uyum oldukça önemlidir.

Kuzgun Meyvacıoğlu (1983) benlik kavramını bireyin kendi ilgi, yetenek, tutum ve gereksinimlerini değerlendirmesi ve kendini algılaması olarak tanımlamaktadır. Demoulin (2000) ise benliği bireyin tecrübeleri ve gözlemleri sonucu kendine karşı oluşturduğu değer yargıları olarak tanımlamaktadır ve benliği benlik algısı ve benlik saygısı gibi kavramlarla ele almaktadır.

Molina (2015) benlik algısını deneyimlerin yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Bireyin yaşamında edindiği tecrübeler kişiliğini şekillendirmekle birlikte benlik algısına da zemin oluşturmaktadır (Sarica, Yazıcı, 2013). Bireyin olumlu tecrübeleri daha sağlıklı benlik algısı oluşmasına yardım ederken olumsuz tecrübelerin arttığı durumlarda benlik algısının daha sağlıklı gelişim gösterdiği görülmektedir (Kuru Turaşlı, 2006). Çöllü (2017) anksiyeteyi ve duygu durum düzenleme güçlüğüne düşük benlik algısı ile ilişkilendirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde “benlik saygısı” (self-esteem)’nin çok sayıda araştırmacı tarafından birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir (Gür, 1996). Benlik saygısı, bireyin sahip olduğu benliği sevmeye ve değerli bulma durumudur (Kulaksızoğlu, 2001). Howell, Bellenger ve Wilcox (1987)’un yaptığı çalışmaya göre benlik saygısı yüksek bireyler, strese sebep olan problemlerle mücadele etmede ve onları oluşumunu engellemede daha etkin rol oynamaktadırlar. Başka bir çalışmada ise bireylerin iş doyumlarının yüksek benlik saygısından etkilendiği ortaya

koyulmuştur (Piccolo ve diğ., 2005). Benlik saygısı düzeyi yüksek bireylerin genel olarak yüksek özgüvene ve başarıma azmine sahip, yeni tecrübeler ve fikirlere açık olduğu bununla birlikte zorluklara karşı mücadeleci tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Benlik saygısı yüksek bireyler mutlu oldukları için çevrelerindeki diğer bireylerle de sağlıklı ilişkiler sürdürebilecekleri düşünülmektedir (Saygın, 2008). Bu bireylerde anksiyetenin düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yüksek benlik saygısı başkaları tarafından kabul görme ve grup içi etkileşimlerde etkili iletişim kurmayla da ilişkilendirilmiştir (Bolat, 2015). Turan (2018) yaptığı çalışmada benlik saygısının yaş ile birlikte arttığı ve bununla birlikte depresif göstergelerin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatürde benlik saygısı öz saygı olarak da yer almaktadır. Bazı çalışmalarda (Donnellan ve diğ., 2005; Paulhus ve diğ., 2004) öz saygısı düşük bireylerde antisosyal davranışlar ve kişilerarası şiddetin görüldüğü dile getirilmektedir (Sowislo, Orth, 2013). Ayrıca düşük öz saygıya sahip bireylerin suçluluk duygusu ve gerçek dünyayı dışsallaştırma gibi eğilimli olduklarını savunan çalışmalar (Fergusson, Horwood, 2002; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, 1989; Sprott, Doob, 2000) da mevcuttur (Donnellan ve diğ., 2005). Kendilerini sevmeme eğiliminde olan bu bireyler sosyal hayata uyum problemleri yaşamakta ve toplum içinde yalnız kalmayı seçerek kendilerini sosyal ortamdan izole etmektedir. Özgüvenleri düşük olan bu bireyler duygularını ifade etmekte de oldukça zorlanmaktadırlar. Düşük öz saygı sebebiyle bireylerin iç dünyalarında boşluk hissi oluşup ilerleyen yıllarda bu boşluk hissiyle beraber ruhsal sağlık problemleri oluşmaktadır (Bolat, 2015). Ayrıca Taşkiran (2018) yaptığı çalışmada sosyal anksiyeteyi ve depresyonu düşük öz saygı ile ilişkilendirmektedir.

Benlik gelişiminin başka bir alt boyutu olan öz yeterlilik ise bireyin belirli bir alanda, istenilen bir veya birden fazla davranışı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyacağı becerilere ne derecede sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Özerkan, 2007). Özgüvenden farklı olarak değerlendirilmesi gereken öz yeterlilik bir eyleme veya alana aittir. Farklı alanlarda farklı düzeylerde öz-yeterlilik sergilenebilmektedir (Cassidy, Eachus, 2002). Öz yeterlilik inancı bireyin bir alanda ne kadar yeterli olduğundan ziyade o alanda yeterli olup olmadığı hakkındaki inancı göstermektedir (Kesgin, 2006). Düşük öz yeterlik analitik düşünceye zarar vererek problem çözme becerilerini zayıflatabilmektedir. Bununla birlikte düşük öz yeterlilik seviyesine sahip

bireyler genelde olumsuz bir sonucu, kendilerinde algıladıkları yetersizliği doğrulamak olarak görebilmektedir (Heslin, Klehe, Keating, 2006).

Farklılıklara saygı literatürü içerisinde “Önyargı” (Bias) ve “Önyargı Karşıtı” (Anti – Bais) kavramları yer almaktadır. Derman-Sparks ve A.B.C. Task Force (1989) önyargıyı bireyin kendine ait duygu, düşünce ve tutumlarından dolayı kendini haklı bulması sebebiyle diğer bireylere adaletsiz davranışlarda bulunma olarak tanımlamaktadır. Önyargı karşıtı kavramı ise klişeleşmiş düşüncelerden, başka bireylere önyargılı davranmaktan, peşin hükümlerde bulunmaktan kaçınmayı barındırmaktadır.

Erken yaşlarda farklılıklara olumsuz bakan çocukların duygu ve davranışlarına müdahale edilmediğinde ilerleyen yaşlarda değiştirilmesi oldukça zor önyargıların oluştuğu, çocukların önyargı geliştirdikleri bu süreçte huzursuzluklar, farklı bireyleri kabullenmeyen tutumlar ve korkular yaşadıkları görülmektedir. Çocukların yakın çevrelerinde bulunan bireylerin sahip olduğu önyargıların kalıcılığı düşünüldüğünde erken yaşlarda farklılıklara karşı geliştirilen olumsuz tutumun yaşamın ilerleyen yıllarında değiştirilmesi oldukça zor çatışmalara sebep olacağı öngörülmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Benlik gelişimi ile ilgili çok fazla çalışma (Bencik, 2006; Çelik, Tuğrul, Yalçın, 2002; Demirci, 2018; DüNDAR, 2010; İkiz, 2009; Önder, 1997; Polat, Akşin, 2015; Sarıca, 2010; Şeremet, 2006; Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2019; Türkmen, Özbey, 2018; Yakupoğlu, 2011; Zincirkıran, 2008) bulunmasına rağmen farklılıklara saygı kavramı ile ilgili alan yazın (Ekmişoğlu 2007; Eren, 2015; Özkabak Yıldız, 2018; Üner, 2011; Yıldız, 2019; Yüksek Usta, 2019) oldukça dardır. Benlik gelişiminin ve farklılıklara saygı kavramının insan yaşamındaki önemi sebebiyle bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların benlik algısı ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları cinsiyet, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeyleri cinsiyet, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkilerine ek olarak cinsiyet, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırası değişkenlerinin çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeylerine olan etkisinin incelenmesi de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenim sürecini engelleyen ve öğretmenin de etkin bir öğretici ve rehber olmasını güçleştiren davranışlar problem davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Erken çocukluk yıllarında müdahalede bulunulmayan problem davranışlar sonraki yıllarda okulda devamsızlık sorunlarına, yaşıtlarına oranla daha fazla suç işlemeye sebebiyet vermektedir (Walker, Ramsey, Gresham, 2004). Okul öncesi dönemde erken müdahaleler, çocuğun tüm gelişim alanlarında iyileşme sağlamaktadır (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2013). Bu sebeple çocukların okulda veya yakın çevrelerinde karşılaştıkları farklı kültürden insanlar, farklı değerler, engel grupları ve bunun gibi birçok farklılık içeren durumlara karşı erken çocukluk yıllarında farklılıklara olan saygılarının artırılmasının ilerleyen yıllarda problem davranışların azalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çocukların olumlu benlik algılarına sahip olmaları ve farklılıklara saygı duymaları bir taraftan onların kişilik gelişimini desteklerken diğer yandan toplumla ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır. Araştırma konusuna yönelik çalışmalar incelendiğinde farklı gruplarla yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ilk tez çalışmasını Ekmişoğlu (2007)’nın yaptığı farklılıklara saygı kavramı başka araştırmalara da ışık tutmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik farklılıklara saygı eğitimini öğretmen görüşleri açısından değerlendiren Üner (2011), programın çocuklarda benlik algısı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, fakat öğretmenlerin farklılıklara saygı ile ilgili uygulamalarında sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Topcubaşı (2015)’nın yaptığı deneysel çalışmada Farklılıklara Saygı Eğitim Programı alan çocukların aile sosyal yapı, cinsiyet, engel, farklı kültürel geçmiş boyutlarında olumlu kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Eren (2015) öyküleştirme yönteminin çocukların farklılıklara saygı düzeylerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yıldız (2018) aile katılımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Yıldırımçakar (2018)’ın çalışmasında farklılıklara saygı düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni durum, çocuk sahibi olma ve cinsiyet değişkenlerine göre değiştiği; çalışılan okul türü, branş, kıdem ve öğrenim durumuna göre ise değişmediği görülmüştür. Kanatlı Öztürk (2018)’ün çalışmasında çokkültürlü eğitim etkinliklerinin çocukların sahip olduğu farklılıklara saygı değerini geliştirdiği görülmüştür. Yüksek Usta (2019) ise Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı’nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2019) yaratıcı drama yöntemi aracılığı ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı düzeyini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aykut (2019)’un Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına yönelik yaptığı çalışmada ailelerin, öğretmen ve idarecilerin insan hakları ve farklılıklara saygı kavramına yönelik aldıkları eğitimlerin çocukların farklılıklara saygı düzeylerini artırdığı görülmüştür. Ayaz Örgen (2019)’in çalışmasında Suriyeli öğrencilerin barış ve farklılıklara saygı değerinin farkında oldukları ve bu durumu yaşadıkları ülkedeki iç savaşla bağdaştırdıkları görülmüştür.

Alan yazın incelemelerinde ülkemizde benlik gelişimi çalışmalarının oldukça fazla olmasına rağmen (Bencik, 2006; Çelik, Tuğrul, Yalçın, 2002; Demirci, 2018; Dündar, 2010; İkiz, 2009; Önder, 1997; Polat, Akşin, 2015; Sarıca, 2010; Şeremet, 2006; Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2019; Türkmen, Özbey, 2018; Yakupoğlu, 2011; Zincirkıran, 2008) farklılıklara saygı ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu (Ekmişoğlu 2007; Eren, 2015; Özkabak Yıldız, 2018; Üner, 2011; Yıldız, 2019; Yüksek Usta, 2019) tespit edilmiştir. Yurt dışında ise politikacılara ve eğitimcilere

yönelik farklılıklar ve eşitlik ile ilgili birçok çalışma (Vandenbroeck, 2001; Van Keulen, 2004) bulunmaktadır (Vandenbroeck, 2007).

Ülkemizde okul öncesi dönemde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin deneysel çalışmalarla ve öğretmen görüşleriyle değerlendirildiği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerini geniş bir örneklemde ve ilişkisel tarama modeliyle değerlendiren herhangi çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırma ile okul öncesi dönemde benlik gelişimi ve farklılıklara saygı ile alan yazında ilgili eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Benlik ve farklılıklara saygı kavramlarının incelenmesi, ilgili literatürün genişlemesine ve uygulama alanlarının artmasına, dolaylı olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine yansımaya sebep olacaktır. Aynı zamanda istatistiksel verilerle ortaya konan bilgilerin okul öncesi dönem çocuklarının benlik gelişimi ve farklılıklara saygı düzeyleri ile ilgili yapılacak olan diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların okul öncesi öğretmenleri, akademisyenler, politikacılar ve ebeveynlerin verecekleri kararlarda ve yapacakları uygulamalarda yer alabilmesi bu araştırmanın en önemli hedeflerindendir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ildeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5 ve 6 yaşlarındaki 395 çocuk ile DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1 - Araştırmaya katılan çocukların, ölçekte bulunan soruları doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2 - Okullarda bulunan aday kayıt formlarındaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kişilik (Identity): Bireyin kim olduğu, topluma nasıl uyum sağladığı ve hayattaki yeri hakkında gelişmiş öz tanımı (Shaffer, 2009).

Benlik (Self): Her bireyin sahip olduğu eşsiz fiziksel ve psikolojik özelliklerin birleşimi (Shaffer, 2009).

Benlik Algısı (Self-Perception, Self-Concept): Bireyin kendi özelliklerini algılama biçimi (Shaffer, 2009).

Öz Yeterlilik (Self-Efficacy): Bireyin belirli bir alanda, istenilen bir veya birden fazla davranışı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyacağı becerilere ne derecede sahip olduğuna dair inancı (Özerkan, 2007).

Öz Saygı / Benlik Saygısı (Self-Esteem / Self-Worth): Kişinin kendi benlik algısını oluşturan niteliklerini değerlendirmesi (Shaffer, 2009).

Önyargı (Bias): Bireyin kendine ait duygu, düşünce ve tutumlarından dolayı kendini haklı bulması sebebiyle diğer bireylere adaletsiz davranışlarda bulunması (Derman-Sparks, A.B.C. Task Force, 1989).

Önyargı Karşıtı (Anti-Bias): Klişeleşmiş düşüncelerden, başka bireylere önyargılı davranmaktan, peşin hükümlerde bulunmaktan kaçınmak (Derman-Sparks, A.B.C. Task Force, 1989).

Farklılıklara Saygı: Ailelerde, akranlarda, toplumda ve kültürde sahip olunan farklılıkları zenginlik olarak kabullenip, saygı duyulmasıdır (Oliveira-Formosinho, Barros Araújo, 2011).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Erken Çocukluk Yılları

Erken çocukluk yılları, insan hayatının ilk sekiz yılını kapsayan bir dönemdir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), 2017). Erken çocukluk yılları, çocukların hızlı bir şekilde büyüdüğü, yaşadıkları dünya hakkında ilk tecrübe ve bilgileri edindikleri yıllardır. Erken çocukluk dönemi, alan yazında okul öncesi dönem olarak da yer almaktadır. Bu dönem, çocuklarda gelişimin en hızlı olduğu dönemdir (Yaşar Ekici, Bardak, Yousef Zadeh, 2018). Erken çocukluk yılları dünyada sağlığın da en önemli sosyal belirleyicilerindendir (World Health Organization (WHO), 2008). Ayrıca bu yıllar sosyal çevrenin ve deneyimlerin çocuğa etkisinin oldukça büyük olduğu yıllardır (Hertzman, Boyce, 2010).

Erken çocukluk yıllarında atılan güçlü bir temel çocuğun yaşamı boyunca sağlığında, davranışlarında ve eğitiminde olumlu sonuçların ortaya çıkma olasılığını arttırırken, zayıf bir temel ise bunun tersi etkilere sahiptir (Shonkoff, Phillips, 2000). Erken çocukluk yıllarında çocuklar etkisi uzun yıllar sürecektir temel değerler, tutumlar, beceriler, davranışlar ve alışkanlıklar geliştirir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2008). Yaşamın ilk yıllarında çocuklara yönelik erken uyarımlar, profesyonel yardımlar ve rehberlikler, çocuklarda toplum içinde uyumu, fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarını ve öğrenmeyi sevmelerini destekleyecektir (Tuğrul, Yılmaz, 2013).

Çocuklarda en önemli beceriler ilkokula başlamadan önce kendini gösterir. Çocuklar erken yaşlarda konuşma, yürüme, düşünme, iletişim kurma ve problem çözme gibi çeşitli becerileri öğrenirler. Bu beceriler erken çocukluk döneminde desteklenmezse ilerleyen yaşlarda hem okul hayatında hem sosyal hatta problemlere yol açabilmektedir (AÇEV, 2008). Erken çocukluk yıllarında kazanılan beceri ve alışkanlıklar ilerleyen yıllarda sahip olunacak beceri ve alışkanlıkları %70'ini temsil etmektedir (Tuğrul, Yılmaz, 2013). Çocukların erken yaşlarda kolayca öğrenip

yapabildiği birçok şeyin ilerleyen yıllarda yapılamayacağı açık bir şekilde görülmektedir (Montessori, 2016). Bu sebeple çocukların hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan bu becerilerin erken yaşlarda etkili bir şekilde öğrenilebilmesi için erken çocukluk eğitimi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Erken çocukluk eğitiminin, bireyin yaşamı boyunca öğrenme ve gelişimi için temel oluşturmada, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki başarı boşluklarını kapatmada kritik rolü göz önüne alındığında, yakından ilgilenilmesi gereken bir konu olduğu görülmektedir (UNESCO, 2015). Her çocuğun en iyi şekilde yaşama tutunabilmesi tüm dünyadaki eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır. Tüm çocukların en iyi şartlarda eğitim hayatlarına başlamaları ilerleyen yaşlarında da olumlu bir ilerleme sağlanmalarına katkıda bulunacaktır (Tuğrul, Yılmaz, 2013). Erken çocukluk eğitime yapılan yatırımlarla sosyal ve ekonomik eşitsizlikler de azalabilmektedir. Elverişsiz ortamlarda yaşayan çocuklar elverişli ortamlarda yaşayan çocuklara göre gelişimsel olarak geride oldukları görülmektedir (AÇEV, 2008).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

Gelişim, döllenme ile başlayıp insan hayatının son bulmasına kadar devam eden süreçte sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve dil alanlarında bireyin kazanımları ve tecrübeleri olarak tanımlanmaktadır. Gelişim sürekli ve içerisinde değişimi barındırmaktadır (Baltes, Smith, 2004). Gelişim birikimli olarak ilerlemektedir. Gelişim çevresel ve biyolojik etmenlerin sürekli etkileşimi ile yaşam boyunca devam eder. Ayrıca çocuklar sadece kalıtımsal özelliklerden değil içinde bulunduğu kültür, dil, sosyal grup ve aileden de etkilenirler (Cole, 2005; Robinson-Cimpian ve diğ., 2014).

İnsanın gelişim hikâyesi doğum öncesinden başlayarak tüm hayatı boyunca devam eden, birçok faktörün etkili olduğu, birikimli bir şekilde ilerleyen, genel anlamda her insanın aynı aşamalardan geçtiği fakat buna rağmen herkeste farklı gözlemlenen bir süreçtir (Kuru Turaşlı, 2006).

Gelişimin dünya üzerindeki bütün bireyler için ortak 6 ilkesi bulunmaktadır. (Şahin, 2014). Bunlar;

- Gelişimin yaşam boyu devam etmesi,
- Çevresel faktörler ve bireyin genetiği ile etkileşim halinde olması,

- Genelden özele, baştan ayağa (cephalocaudal), bütünden parçaya ve merkezden dışa (pro-ximodistal) olması,
- İçinde denge barındırması,
- Süreklilik, düzen içermesi ve kritik dönemlerinin bulunması,
- Bireysel farklılıkları kapsamaktadır.

Erken çocukluk yılları içinde yer alan ilk çocukluk döneminde bazı gelişimsel özellikler görülmektedir (Aydın, 2019). Bu dönemde;

- El-göz koordinasyonu sağlanır. Çocuklar algıladıkları cisme uzanıp o cismi tutabilir.
 - Çocukların konuşması daha anlaşılır hale gelir.
 - Çocuklar yemeklerini tek başına yiyebilir ve kıyafetlerini tek başına giyinebilirler.
 - Çocuklarda cinsiyet kavramı gelişir ve farklı cinsiyetleri tanırlar.
- Ayrıca cinsel kimliklerinin sürekliliğini fark ederler.
- Çocuklar aile fertleriyle ve arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurarlar.

Fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal, duygusal, cinsel, ahlak ve kişilik gelişimleri erken çocukluk döneminde oldukça büyük etkilere sahip gelişim alanlarıdır. Erken çocukluk yıllarına yönelik yapılan çalışmalar bu gelişim alanlarından bağımsız değerlendirilemez.

2.2.1. Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, kilo artışı, boyda uzama, dişlerin çıkması ve yerine başka dişlerin gelmesi, kemiklerde gelişme, beyin, kas ve vücudun tüm sistemlerinin, organlarının gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Yalçın, 2010). Fiziksel gelişimin nicel boyutu rakamlarla ifade edilebilecek boy uzaması, kelime sayısı ve kilo artışı; nitel boyutu ise kasların nasıl çalıştığının açıklanması gibi insan vücudundaki çeşitli gelişimlerini ifade etmektedir (San Bayhan, Artan, 2005).

Fiziksel olarak yaşanan hızlı değişimler insan vücudunda oldukça fazla değişimlere sebep olmaktadır (Yılmaz, 2010) ve bu değişimler yaşamın ilk yıllarında oldukça belirgindir. Yeni doğanların ilk senesi gelişme ve büyüme açısından oldukça önemli ve etkileyicidir. Yeni doğanlar ilk günlerinde vücutlarında meydana gelen sıvı kaybı ve beslenmenin yetersizliği sebebiyle kilo kaybı yaşarlar. Fakat 5-6 aylık olduklarında

doğduğu ağırlığın iki katı kiloya ulaşırlar (Orçan Kaçan, 2019). 6.aydan sonra büyüme yine hızlı bir şekilde gerçekleşse de kilo artışı ve boy uzamasında yavaşlama görülür (Puckett, Black, 2005).

Bir yaşını dolduran bebekler doğdukları kilonun üç katına ulaşırlar (Berk, Meyers, 2016). İlk zamanlarda destek almadan başını tutamayan bebek zaman içerisinde boynundan destek alarak dik durabilmektedir. Zamanla oturmaya başlar, kasları gelişir ve bu sayede yürümenin temellerini atmış olur. Oturmak, emeklemek, yürümek gibi eylemleri gerçekleştirebilmek için bebekler durmaksızın tekrar ederler. Çoğu başarısız denemede yine de pes etmezler. Bebeklikte temel aktiviteleri uyuma ve beslenme olan çocuklar zaman içerisinde dünyayı keşfetmeye başlar (Patterson, Bradley, 2011). Bir seneyi dolduran çocuklar yürümeye başlarlar ve bu süreçte giderek zayıfladıkları görülür. Bu durum orta çocukluk dönemine kadar sürmektedir. Bebeklerin kasları azdır. Bu sebeple güçsüz ve düşük koordinasyon becerilerine sahiptirler (Berk, Meyers, 2016).

Okul öncesi döneme denk gelen 3-6 yaş aralığında bebekliktekine oranla çocuklarda fiziksel gelişim daha yavaştır. Yaşla birlikte çocuklarda vücut uzuvlarında oransal farklar meydana gelir. Zaman içerisinde çocuk yetişkinlerin fiziksel özelliklerine benzer duruma gelir (Kuşuloğlu, 2013). Bu yaşlarda çocuklar daha çevik hareketlere sahiptir ve çok yüksek bir enerjiyle koşar, zıplar ve yükseklerle tırmanır (Patterson, Bradley, 2011).

Görüldüğü gibi doğumdan itibaren erken çocukluk yıllarında çocuklar oldukça hızlı bir fiziksel gelişim sürecinden geçmektedir. Bu süreçte çocukların fiziksel gelişimi sosyal ve psikolojik iyi oluşa, sağlıklı bir özgeçmişe, genetik, beslenme, motor ve fiziksel olarak ne kadar aktif olduğuna bağlı gelişim göstermektedir (Orçan Kaçan, 2019). Bu sebeple fiziksel gelişimin sağlıklı ilerleyebilmesi için erken çocukluk yıllarında bu faktörlere dikkat etmek gerekmektedir.

2.2.2. Motor Gelişim

Motor gelişim, bireyin hayatı boyunca motor becerilerinde yaşanan değişimleri ve bu değişimlerin sebeplerini konu edinir (Payne, Isaac, 2011). Motor gelişim yerine sıklıkla kullanılan psikomotor gelişim bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden motor becerilerinde artış veya azalışı, başka bir beceri kazanılması gibi fiziksel değişimleri

içermektedir. Motor gelişim, hareket ve fiziksel konulardaki becerilerin gelişim ve değişimi kapsamaktadır (Timurkaan, 2003).

Motor gelişim bireyin sinir sisteminde meydana gelen değişimle birlikte ve bireyin isteği doğrultusunda ilerlemektedir (Öztürk, 2001). Sinir sisteminde meydana gelen değişimler ve kaslardaki gelişim motor gelişime temel oluşturmaktadır. Motor gelişim oldukça basit reflekslerden karmaşık motor becerilere geçişle sonuçlanmaktadır (Sarı, 2001). Gallahue (1982) motor gelişimi piramit modelinde refleksleri ilk basamakta açıklamıştır;

1. Refleks Hareketler Dönemi (Uterus içi-1 yaş)
2. İlkel Hareketler Dönemi (0-2 yaş)
3. Temel Hareketler Dönemi (2-7 yaş)
4. Spor Hareketleri Dönemi (7 yaş ve üzeri)

Anne karnında gerçekleşen ilk hareketler refleksif hareketler şeklinde tanımlanmaktadır. Bu hareketler istem dışı gerçekleşir ve motor gelişimin temelini oluştururlar. Refleksif hareketler içinde yaşanan çevreden bilgi toplamayı, bebeğin kendini koruyabilmesini ve besin aramayı sağlamaktadır (Mengütay, 2005). Moro, arama ve emme, kukla gözü, babinski ve plantar kavrama, palmar yakalama, tonik boyun refleksleri ilkel reflekslerdir. Labirent doğrultma, çekme, paraşüt ve propping, landau ve ekstemite yerleştirme refleksleri duruşa ilişkin reflekslerdir. Emekleme, adımlama ve yüzme refleksleri ise lokomotor refleksleridir (Kanak, 2019).

İlkel hareketler döneminde gövde, baş ve boyun kontrolü, oturma, ayakta durma gibi denge becerileri, yatay hareketler ve dik yürüme gibi yer değiştirme becerileri, uzanma, yakalama ve bırakma gibi manipülatif beceriler görülmektedir (Taştepe, 2018). Bu beceriler bebeğin yaşadığı çevrede hâkimiyet kurup bağımsız olarak yaşayabilmesi için gereklidir.

Gallahue (1982) temel hareketler aşamasının 2-7 yaş aralığında olduğunu dile getirmektedir. Bu yaşlarda çocuklar ayakla topa vurma, yakalama, koşma, atlama, sekme, sıçrama ve fırlatma gibi becerileri kazanırlar. Bu dönem çocukların temel becerileri en uygun haliyle edinmelerine ve uygulayabilmelerine olanak sağlanması gereken bir dönemdir.

Belli refleksif süreçlerden ve motor gelişim evrelerinde geçen çocuk bu süreçte büyük ve küçük kas becerilerini de geliştirir. Büyük kas becerileri beden bir konumdan

başka bir konuma hareketini sağlayan koşma, zıplama, sekme, yuvarlanma, emekleme ve yürüme gibi lokomotor hareketleri, konum değişimi için ihtiyaç duyulmayan diz çökme, ayakta durma ve oturma gibi lokomotor olmayan hareketleri ve bedenin aynı pozisyonda kalabildiği denge tahtasında yürüme, tek ayak üstünde bekleme gibi denge kontrolü gerektiren hareketleri içermektedir (Turan, Yükselen, 2015). Küçük kas becerileri ise kalem tutma, kemer takma, fermuar çekme ve makas kullanabilme gibi ince motor becerileri gerektiren hareketleri yapabilmeyi içermektedir (Trawick-Smith, 2013). Büyük ve küçük kas becerileri erken çocukluk yıllarında gelişiminin desteklenmesi gereken önemli becerilerdir.

İki temel beceriyi şekillendiren motor gelişim; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası karşılaşılabilecek genetik ve çevresel pek çok faktörden de etkilenebilmektedir (Özer, Özer, 2009). Doğum öncesi gebelikte beslenme, kan uyuşmazlığı, alkol ve ilaç kullanımı, anne yaşı ve kalıtım; doğum sürecinde komplikasyonlar, doğum başlangıcı ve doğum sürecinde kullanılan ilaçlar motor gelişimi etkileyen etmenlerdir (Kanak, 2019). Bebeklik ve çocukluk çağında ise içinde yaşanılan çevre motor gelişimi etkilemektedir (Taştepe, 2018). Bu sebeple sağlıklı bir motor gelişim için bu faktörlere dikkat etmek gerekmektedir.

2.2.3. Bilişsel Gelişim

İşsel gerçekleşen zihinsel süreçler biliş olarak adlandırılmaktadır. (Bayhan, Artan, 2007). Biliş kavramı oldukça geniş bir kavram olup zihin ile ilgili birçok durumu içine almaktadır. Genellikle düşünme ile aynı anlamda kullanılan biliş, bireyin yaşadığı evreni algılamasını sağlayan işsel zihinsel süreçleri ele almaktadır (Aral, Baran, 2011). Bilişsel gelişim ise bireyin yaşadığı dünyayı algılamasına yardımcı olan zihinsel faaliyetlerinin daha ayrıntılı ve etkin bir hal alması olarak tanımlanmaktadır (Çamlıbel İrkin, 2012). Bireyin tüm hayatı boyunca zihninde meydana gelen değişimler bilişsel gelişimi içerisinde yer almaktadır (Senemoğlu, 2012).

Bilişsel gelişim başka bir deyişle bireyin çevreye uyum sağlamasıdır. Uyum sağlama sürecine birey birçok uyarıcı alır ve bu uyarıcıları işleyip değiştirir, değiştirmedikçe ise var olduğu şekliyle kabul eder. Dolayısıyla çevreden gelen uyarıcıları anlamlı bir bütün haline getirir (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Bilişsel gelişim bireylerin olaylar hakkındaki somut ve soyut sebepleri algılamalarını, mantık çerçevesinde

düşüncelerini ve çevreleriyle ilgili bilgileri bütüncül düşüncelerine olanak sağlamaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2010).

Bilişsel gelişimin nasıl gerçekleştiğini ve nelerden etkilendiğini inceleyen Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Jerome Bruner gibi kuramcılar bulunmaktadır (Angın, 2019). Bilişsel gelişim alanında incelemeler yapan bu kuramcılar, üzerinde yaşanan dünyaya ait bilgilerin kodlanması, bu bilgilerin işlenmesi, sıralanması ve depolanması gibi konularla ilgilenmişlerdir (Çamlıbel, 2012). Bu sebeple bu kuramcılar bilişsel gelişimi anlamada oldukça önemli bir yere sahiptir.

Bilişsel kuramcılardan biri olan Jean Piaget bilişsel gelişimin doğumdan itibaren tecrübeler (yaşantılar) yoluyla olgunlaşmaya bağlı gelişim gösterdiğini ileri sürmektedir (Küçükkaragöz, 2019). Bu sebeple Piaget için bilişsel gelişimde sinir sistemi, beyindeki olgunlaşma ve çevreyle olan uyum oldukça önemlidir. Piaget, doğumdan itibaren ergenliğe kadar olan süreci bilişsel gelişim açısından detaylı araştırmalarla incelemiştir (Çamlıbel İrkin, 2012). Bu incelemeler doğrultusunda bilişsel gelişimi belli basamaklarda değerlendirmiştir (White, Hayes, Livesey, 2013; Keenan, Evans, 2009);

1. Duyusal Hareket Dönemi (0-2 yaş)
2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)
3. Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş)
4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri)

Piaget'e göre her bir dönemde kazanılması gereken biliş yapıları vardır ve bu yapılar kazanıldığında o döneme ait gelişim süreci tamamlanmaktadır. Piaget dünya üzerinde bulunan bütün çocukların bu gelişimsel basamaklardan sırayla geçmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu gelişim basamaklarından herhangi birinden atlayarak diğerine geçilememektedir. Fakat her çocuğun bu gelişim basamaklarına girme ve bu basamakları tamamlama yaşları bireysel farklılıklar gösterebilmektedir (Özdemir ve diğ., 2012).

Bilgiyi şekillendirmede gelişimi tek bir boyutta değerlendiren Piaget'nin aksine Lev Vygotsky, gelişim için sosyal çevrenin önemi üzerinde durmuştur. Kültür ve içine bulunan çevrenin önemini vurgulayan Vygotsky'nin bu yaklaşımı sosyo-kültürel bakış açısı olarak bilinmektedir. Vygotsky'ye göre eğitim biliş yapılarını geliştiren bir süreç olmaktan öte bireyin gelişiminin ana unsurudur. Ayrıca Vygotsky için eğitimde gerekli olan bireyin kendinden daha tecrübeli başka bireylerle kurduğu sosyal

etkileşimdir (Keenan, Evans, 2009). Eğitimde ve çocuklarla yetişkinler arasında kurulan sosyal etkileşimde dil Vygotsky açısından temel unsur olarak değerlendirmektedir (Senemoğlu, 2004). Bu sebeple dil bu yaklaşımda bilişsel gelişim için oldukça önemlidir.

Sosyal etkileşimin önemli bir yere sahip olan kavramlarında biri de “Yakınsal gelişim alanı” dır. Yakınsak gelişim alanı Vygotsky’nin kuramında önemli bir yere sahip olup çocuğun tek başına yapabildikleri ile bir yetişkinin ya da daha tecrübeli bir yaşıttının yardımı ile başarabildikleri arasında oluşan fark olarak açıklanmaktadır (Bentham, 2002; Kail, 1998). “Yakınsal gelişim alanı” sayesinde de sosyal etkileşim artmakta ve bilişsel gelişim desteklenmektedir.

Vygotsky’nin kuramında farklı kavramlar olduğu gibi 4 temel ilke bulunmaktadır (Bodrova, Leong, 2010);

1. Çocuk alınan bilgiyi yapılandırır.
2. Gelişimsel değişimler sosyal etkileşimlerden bağımsız düşünülemez.
3. Öğrenme gelişime liderlik eder.
4. Dilin bilişsel gelişimde önemli bir yeri bulunur.

Bu temel ilkelerde de dilin, sosyal etkileşimin ve eğitimin ne kadar önemli kavramlar olduğu görülmektedir.

Jerome Bruner de bilişsel gelişimi evrensel bir bakış açısıyla incelemiş, Piaget ve özellikle Vygotsky’dan esinlenmiş Amerikalı bir psikologtur (Bentham, 2002; Tassoni, Bulman, Beith, 2005). Bruner’e göre bilişsel gelişim, bireylerin verdikleri tepkilerin uyarıcıdan bağımsız duruma gelmesi olarak açıklanmaktadır. Bruner’e göre sürekliliği olan öğrenen ve öğretene etkileşimi bilişsel gelişim için oldukça önemlidir. Bu sebeple ebeveynler, öğretmenler ve toplumda bulunan diğer bireyler çocuğun öğretmenleri konumunda bulunmalıdır (Senemoğlu, 2004). Ebeveynler ve öğretmenler öğretene konumunda değerlendirilse de Bruner’in kuramında çocuklar öğrenmede aktif rol üstlenerek materyallerle, örnek durumlarla ve problemlerde etkileşim halinde bulunurlar. Bu kuramda çocuk keşfederek, pasif olan öğretim yöntemlerinin aksine bilgiyi kendisi işleyerek öğrenir (San Bayhan, Artan, 2005).

Bu kuramcılarının haricinde bilişsel gelişimin nörolojik olarak incelendiği de görülmektedir. İnsan beyninde yaklaşık 12 milyar nöron bulunmaktadır. Nöronlar

zihinsel süreçlerin temelini oluşturmaktadır. Erken çocukluk yıllarında beyin gelişim hızı ve dönemleri değişkenlik göstermektedir. 3 yaşında bir çocuğun sahip olduğu snaps sayısı yani nöronları birbirine bağlayan noktalar bir yetişkinin snaps sayısının iki katının üzerindedir. Snaps sayısı ilk 7 yıldan sonra azalmaya başlamaktadır (Turaşlı, 2014). Nöronlardaki bu değişimlerle birlikte alan yazın araştırmaları bilişsel gelişimin 4 yaşa kadar %50, 4 ve 8 yaş arasında %30, 8 ve 17 yaş arasında ise %20 oluşum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Poyraz, Dere Çiftçi, 2003).

2.2.4. Dil Gelişimi

Konuşma ve dil insanların iletişim kurabilmeleri için en önemli iki öğedir. Çocuklar içinde yaşadıkları toplumda meydana gelen durumları ve olguları anlamlandırabilmek, bulunduğu sosyal yapıyı anlayabilmek ve toplumda bir birey olabilmek amacıyla iletişim kurmakta ve kurdukları bu iletişimde dili kullanmaktadır (Temel, Bekir, Yazıcı, 2014). Erken çocuklukta kazanılan ve ebeveyn desteğiyle gelişimini sürdüren, ilerleyen yıllarda ise eğitim veren kurumlarda gelişimini devam ettiren dil, çocukların hayallerini, duygu ve düşüncelerini anlamalarını, içinde bulundukları toplumu keşfetmelerini ve ifade gücü kazanmalarını sağlamaktadır (Muslugüme, 2016).

Ağlamak bebekler için ilk konuşmadır. Zamanla ağlamak yerini diğer insanlar tarafından anlaşılabilen konuşmalara bırakır. Önce isimler, sonra ise basit cümlelerle sözlü iletişim süreci gelişir (Patterson, Bradley, 2011). Konuşmayı algılamaya yönelik yeti ile doğan bebekler, motor becerilerde gelişmemiş oldukları için konuşamamaları dahi dili algılayamazlar (Trawick-Smith, 2013). 3 yaşına geldikleri zaman çocuklar dil gelişiminde önemli ölçüde ilerleme kaydedilir. Önceden sadece kurabiye isteyen bir çocuk daha sonra ‘nefis bir kurabiye’ isteyebilir. Masallardan oldukça hoşlanılan bu yaşta kelime hazinesi gelişir ve kullanılan dil daha iyi anlaşılır hele gelir (Patterson, Bradley, 2011). Okul öncesi dönemde de dinleme becerisi kazanır, yeni sözcükler öğrenir ve duygu düşüncelerini daha net ifade edebilecek konuma gelir.

Dilde yaşanan bu değişimler dünyadaki tüm çocuklarda benzer dönemlerde yaşanmaktadır (Montessori, 2016). Dil gelişiminde aynı yaştaki çocuklarda benzer değişimler görülmektedir. Bu değişimleri Piaget belli basamaklarda incelemiştir (Küçükkaragöz, 2019);

1. Ağlama Süreci (0-12 ay)

- Ağlama Evresi (0-2 ay)

- Babıldama Evresi (2-5 ay)
 - Çağıldama – Heceleme Evresi (6-12 ay)
2. Tek Sözcük Süreci (12-18 ay)
 3. Telgrafik Konuşma Süreci (28-24 ay)
 4. İlk Gramer Süreci (24-60 ay)

Dil gelişiminde yaşanan bu değişimler çocuğun cinsiyeti, zekâsı, mizacı, ebeveynler, sosyo-ekonomik koşullar, çevre, tek çocuk veya ikiz olma durumu, televizyon ve bilgisayar kullanımı, çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları gibi birçok faktörden etkilenmektedir. (Muslugüme, 2016). Çocuklarda dilin nelerden etkilendiği ve nasıl gelişim gösterdiğini bilmek bu gelişim sürecinde oldukça önemlidir. (Güleryüz, 1990). Bu sebeple erken çocukluk yıllarında dil gelişimini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyen bu faktörlere hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin erken müdahalesi dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

2.2.5. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, doğup içinde yaşanılan toplumda bireyin diğer bireylere pozitif sosyal etkileşim içinde bulunmasına katkıda bulunan bir süreçtir (Çağdaş, Şahin Seçer, 2005). Sosyal gelişim, toplumun beklentilerine uyum sağlayacak davranış edinimi olarak da tanımlanabilir (MEB, 2013a). Sosyal gelişim doğumla başlayıp bireyin tüm hayatı boyunca devam etmektedir (Sanson, Hemphill, Smart, 2004; Yavuzer, 2016).

Yeni doğanlar sosyal gelişim için ihtiyaç duyulan donanımlarla dünyaya gelirler. İlgüdülerıyla başka insanların yüzüne bakar ve onların kendileriyle konuşmasından mutluluk duyarlar. Kısa sürede, kendileriyle ilgilenen ebeveyn ve yakınlarının yüzlerini, seslerini ve kokularını ayırt edici davranışlar sergilerler (Berk, 2013). Okul öncesi dönemde ise çocuklarda arkadaş seçimi, çevreye dostça yaklaşımlar, gruplara katılma gibi davranışlar gözlemlenmektedir (MEB, 2009). Sosyal gelişimin ilk adımlarının atıldığı bu süreçte sosyal beceriler de önemli bir yere sahiptir.

Sosyal beceri, bireyin içinde bulunduğu ortamda toplumda kabul görmesini sağlayan, olumlu etkileşimlerde bulunmayı destekleyen tutum, davranış, duygu ve düşüncelerdir (Samancı, Uçan, 2017). Gülay ve Akman (2009) sosyal beceriyi bireyler arası iletişimi başlatan ve devamını getiren, sosyal problemlerin çözülmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip sözlü veya sözlü olmayan davranış biçimleri olarak tanımlamaktadır.

Sosyal becerilere ait bazı özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Çetin ve diğ., 2001);

- Sosyal beceri ile öncelikle öğrenme gerçekleşir (Gözlem yapma, rol-model alma, canlandırma ve dönüt alma gibi yollarla).
- Sosyal beceriler bazı sözlü ve sözsüz davranışları içerir.
- Sosyal beceriler etkin ve duruma uygun tepkileri, rol-model alınan davranışları içerir.
- Sosyal beceriler içinde bulunulan sosyal ortamda olumlu dönütlerin artmasına ve bireyin sahip olduğu becerilerin gelişmesine yardımcı olur.
- Sosyal beceriler içinde bulunulan sosyal çevrenin etkisi altındadır.
- Sosyal beceriler ile sosyal anlamdaki yetersizlikler tespit edilip bireye uygun eğitim programları geliştirilebilir.

Yaşamın ilerleyen yıllarında sosyal açıdan da topluma uyum sağlayabilecek bir birey olabilmek için erken çocukluk yıllarında edinilen sosyal beceriler oldukça önemlidir (Fan, Chen, 2001). Sosyal becerileri gelişmemiş çocuklar arkadaşları tarafından kabul görmemekte ve akademik başarısızlıklar yaşamaktadır. Böyle çocuklar yaşamlarının ilerleyen yıllarında akranlarına kıyasla hem sosyal hem de duygusal problemlere karşılama riskine daha yakındırlar (Çağdaş, Şahin Seçer, 2002). Sosyal becerilerini güçlendirme fırsatı bulamayan çocuklar yaşamlarının ilerleyen yıllarında risk altında olmaktadır. Erken yaşlarda sosyal becerilerin geliştirilme fırsatı da akranlar ve diğer yetişkinlerle iletişimin sağlandığı okul öncesi eğitimle mümkün hale gelmektedir (Fan, Chen, 2001).

Sosyal becerilerin gelişimi için sosyalleşmenin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Sosyalleşme, bireyin farklı değer, tutum, davranış, bilgi ve beceri kazanarak içinde yaşadığı toplumun mevcut kültürünü; toplumun üretim, tüketim, örgütlenme ve iş bölümü gereklerini bilmesi ve bu gereklere katılım gösterme çabası göstermesidir (Özpolat, 2009). Dönmezer (1994) sosyalleşmeyi bireyin herhangi bir kültürle bütünlük içinde yaşaması bu kültürel değerlere sahip olan toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlayan bir mekanizma olarak tanımlamaktadır.

Sosyalleşmeyle birlikte çocuk toplumun bir bireyi haline gelirken aynı zamanda kişiliği de gelişir (Ergün, 1997). Yeterince sosyalleşemeyen bireyler çevrelerindeki başka bireylerle sağlıklı iletişim kuramaz, arkadaşları tarafından dışlanır ve akademik olarak başarı göstermezler. Sosyalleşme yetisine sahip olan bireyler ise içinde

yaşadıkları toplumda diğer insanlarla birlikte yaşarken herhangi sorunla karşılaşmamaktadır (Binbaşıoğlu,1992).

Sosyal gelişimin temellerinin atıldığı erken çocukluk yıllarında çocukların içinde bulundukları zaman diliminde ve ilerleyen yıllarda çevreye sosyal açıdan uyum sağlamasına yardımcı olabilmek için ailelerin ve okul öncesi eğitim kurumlarının hem sosyal becerileri hem de sosyalleşmeyi desteklemesi gerekmektedir.

2.2.6. Duygusal Gelişim

Duygular bireyin hayatta kalma serüveninde oldukça önemli bir yere sahiptir (Southam-Gerow, 2014). Duygu; güdüleyen, filtre ve düzenleme görevi gören, zihinsel ve fiziksel aktivitelere yön veren, hareket, algı ve düşüncüyü düzenleyen, destekleyen ve rehberlik eden his olarak tanımlanmaktadır (Izard, 1993). Duygusal gelişim ise, bireyin biyolojik olarak taşıdığı duygulanma potansiyelinin içinde bulunulan çevreyle etkileşimiyle meydana gelen haz ve keder duygularını edinme durumu olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2005).

Doğumdan itibaren çocuklar duygusal olarak belli süreçlerden geçmektedir. Bebekler doğdukları andan itibaren ilgilerini veya rahatsız oldukları durumları ima edecek davranışlarda bulunurlar (Gonçalves Pereira, Faria, 2015). Ağlama ve gülümseme ilk duygulardır. Zamanla gülümseme ve ağlama ile başlayan ilkel duygular korkma, mutlu olma, utanma, kızma, üzülme ve şaşırma gibi farklı duygu çeşitlerine dönüşürler (Papalia, Olds, Feldman, 2004). Üç yaşında çocuklarda inatlaşma görülmektedir. Fakat bu süreci bazı çocuklar oldukça şiddetli yaşarken bazıları hiç yaşamaz ya da hafif bir şekilde yaşarlar (Kandır, 2004). Dört yaşında olan çocuklar daha kontrollü ve uyum sağlayıcı davranışlar sergilerken aynı zamanda sakin ve meraklıdırlar (Kagan, 1984). Beş yaş çocuğu ise üç yaş civarında gösterdiği inatçılıktan uzaklaşıp, başkalarının önerilerini önemsemeye başlar (Kagan, 1984; Mussen ve diğ., 1990). Altı yaşlarında ise çocuklar kızma, sevmeye, mutlu olma gibi duygularını ortaya koyar ve diğer insanların duygularını anlayabilirler (Polat Unutkan, 2003). Bu yaştaki çocuklar çoğu durumdan ve kişilerden korkmaz fakat hayali olaylardan beş yaşa göre daha fazla kaygılanırlar. Hayaletler, hırsızlar ve cadılar gibi hayali ürünlerden korkup dinledikleri hikâyeler ve izledikleri filmlerin etkisinde kalabilirler (Oktay, 2000).

Okul öncesi dönem çocuklar başkalarının duygularını anlar ve bu duygular hakkında konuşabilirler. Çocukların hem kendi hem de başkalarının duygularını fark ederek

yaşamaları sebebiyle gelişen empatileri sayesinde ahlak duyguları da gelişir. Ayrıca bu çocuklar yaşadıkları olumsuz duygularla daha iyi baş edebilecek duruma gelir (Berk, 2013). Denham (2007) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal olarak yeterli olduklarını gösteren bazı becerileri şu şekilde sıralamaktadır;

- Farklı duyguları içeren duygusal tecrübelerin farkında olma,
- Kendisinin ve başkalarının içinde bulunduğu duyguları ayırt edebilme,
- Duyguları dile yansıtma,
- Diğer insanların duygularına empatik yaklaşma,
- Kendini üzen veya rahatsız eden duyguları düzenleyebilme
- İçindeki ve dışındaki duygusal durumların aynı olmayabileceğini fark etme
- Duyguların sosyal etkileşimde oldukça önemli olduğunu fark etme

Görüldüğü üzere çocuklar diğer gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişimde de önemli süreçlerden geçmektedir. Okul öncesi dönemde hem kendi hem de başka insanların duyguları hakkında bilgi ve becerilere sahip olan çocukların bu süreçte duygusal olarak desteklenmesi çevreleriyle etkili iletişim ve bağ kurmasına katkı sağlayacaktır.

2.2.7. Ahlak Gelişimi

Toplum içerisindeki yaşamı sürdürmek insan ilişkileri ile mümkündür. İnsanlar arasında kurulan ilişkilerin niteliği ise toplumlara ait değer ve normlarla belirlenmektedir (Yapıcı, 2019). Çocuğun ahlaki değerleri içselleştirme sürecinde, edinilen bu değerlerin toplumun gelenek, görenek ve ahlak anlayışına uyması beklenmektedir (Yorgun Yaşar, Özbey, 2019). Bireyin toplumsal normlara uygun davranışlar sergileyip sergileyememesi o bireyin ahlaki gelişimi seviyesini göstermektedir (Arabacı, Akgül, 2013; Dirican, 2013; Özbey, 2012; Öztürk, 2011; Sağ, 2003; Yazıcı, 2013; Yörükoğlu, 2007).

Ahlak doğru ve yanlışın göz önünde bulundurulduğu normlar, değerler ve sosyal kurallardır (Aydın, 2003; Özeri, 1994; Ülken, 2001). Başka bir tanımla ahlak bireyin doğuştan sahip olduğu gizil güçlerle toplumda yer alan iyi-kötü veya doğru-yanlış gibi kavramların, bireyin sahip olduğu “huy”, “inanç”, “tutum” ve “âdet” gibi, özellikle manevi varlığını yansıtan davranışların tamamı olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013b). Güzel ahlak insanlığın tamamlayıcı ögesi olarak değerlendirilmektedir. Kötü

ahlak ise kötülüklerin sebebi olarak görülmüş ve yerilmiştir. Bu sebeple ahlak insani değerlerin belirleyicisi ve dünya üzerinde düzen sağlayan bir unsurdur (Gurbetoğlu, 2007). Ahlak kavramının birçok tanımı olduğu gibi bu kavrama yönelik farklı bakış açıları da bulunmaktadır.

Ahlak kavramına yönelik bu bakış açıları farklı felsefi görüşler ve insan doğasını anlamlandırmakla ilgilidir. Bu görüşler dikkate alındığında insanı anlamada üç farklı anlayış dikkat çekmektedir. Bu görüşler aşağıdaki gibidir (Trautner, 1991'den Akt. Çiftçi, 2003);

1. Doğuştan Günahkâr Olma
2. Tabula Rasa (Boş Levha) – Doğuştan iyi ya da kötü olmama durumu
3. Doğuştan Masum Olma

Çocuğun doğuştan günahkâr veya masum olarak doğmuş olduğu düşüncesi çocuğun ahlakını etkilediği savını ortaya koymaktadır. Tabula Rasa'da çocuk doğduğu anda ne günahkârdır ne de masumdur. Bu düşünceye göre çocuğun ahlakı zamanla iyiye veya kötüye doğru gelişim gösterir. Bu felsefi görüşlerle birlikte farklı kuramlarda da ahlak gelişimi açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu felsefi görüşler arasında Lawrence Kohlberg oldukça önemli bir yere sahiptir. Kohlberg'e göre ahlaki gelişim basamak basamak ilerleme gösterir ve hiçbir zaman ahlaki akıl yürütme tamamıyla bir basamağın özelliğini göstermez. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında üç düzey ve bu düzeylere ait ikişer dönem bulunmaktadır (Gander, Gardiner, 1998).

Kohlberg ahlaki gelişimi 6 evrede incelemiştir (Yapıcı, Yapıcı, 2010);

- a) Gelenek Öncesi Düzey
 1. Evre: İtaat ve Ceza Evresi
 2. Evre: Saf Çıkarcı Evre
- b) Geleneksel Düzey
 3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi Evresi
 4. Evre: Kanun ve Düzen Evresi
- c) Gelenek Sonrası Düzey
 5. Evre: Toplumsal Sözleşme Evresi
 6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi

Gelenek öncesi düzeyde kurallar başkaları tarafından konulur. Çocuklar bu evrede içinde bulundukları kültürün belirlediği iyi veya kötü olarak adlandırılan ölçütlere göre davranış sergiler. Geleneksel düzeyde aile ve bağlı bulunulan grupların beklentileri

her şeyden önemlidir. Gelenek sonrası düzeyde ise bireylerin diğer insanlardan ve otoriteden bağımsız değerlere yöneldiği görülmektedir (Senemoğlu, 2018).

Kohlberg'e göre çocuğun ahlaki olarak olgunluğa sahip olabilmesi çevresinde bulunan bireylerin koyduğu kurallara ne derece uyduğuyla ilgilidir. Fakat çocukların kendi ahlaki değerlerinin ve kurallarının oluşması da oldukça önemlidir (Kohlberg, 1966). Bu sebeple çocukların erken yaşlarda hem kendi ahlaki değerlerine ulaşması hem de çevresinin desteğiyle ahlaki olgunluğa ulaşabilmesi için ailede, okul öncesi eğitim kurumlarında ve çocuğun yakın çevresinde toplumun ahlaki değerlerine uygun yaklaşımlarda bulunmak gerekmektedir.

2.2.8. Cinsel Gelişim

Cinsellik kavramının ergenlik dönemiyle bağdaştırıldığı ve erken çocukluk döneminden uzak tutulduğu görülmektedir. Ergenlik döneminde aniden belirmeyen cinsellik, bebeklikten itibaren gelişim göstermektedir (Pernoud, 1982).

Çocuklar aoseksüel bireyler değildir. Cinsel uyarılmalar ve buna yönelik deneyimler yaşamın erken yıllarında görülmektedir (Thorne, Luria, 2002). Bu sebeple cinsel gelişimde çocukların sahip olduğu cinsel merak oldukça önemlidir (Atabek, 1992; Smith, 1993). Çocukların cinsellik ve nereden nasıl geldiklerine dair soruları cinselliğe meraklı olduklarından değil öğrenme ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Çankırılı, 2012).

Çocukların merakları doğrultusunda hızla değişen yaşamda cinsellik eğitimine daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Bir çocuğa trafik kurallarını öğretmek ne kadar gereklilik arz ediyorsa cinsel eğitim de o kadar önemli ve gereklidir (Tuzcuoğlu, Tuzcuoğlu, 2004). Cinsellik eğitiminde vücudun işlevi ve uzuvları, üremeye dair bilgiler, istismara karşı nasıl tedbir alınacağına yönelik bilgilerden çok daha fazlasını içermektedir (Artan, 2003; Measor, Tiffin, Miller, 2000).

Çocuğun cinsel eğitiminde önemli olan, gerektiği kadar bilginin gerçekleri yansıtacak ve merakı giderecek bir şekilde, güvenli bir ortamda çocuğa aktarılmasıdır. Cinsel eğitimin amacı bilgi aktarımından ziyade olumlu tutum oluşturmaktır (Artan, Saranlı, 2013). Cinsel eğitimin toplumsal açıdan amacı ise cinsel anlamda sağlıklı kişiler yetiştirmektir (Yılmaz, 2011).

Cinsel gelişim, cinsel kimlik ve cinsiyet kalıpyargılarını içeren bir süreçtir (Çetin, 2002; Zembat, Keleş, 2001). Cinsel gelişimin önemli kavramlarında biri olan cinsel kimlik kişinin kendisinin ve başkalarının fiziksel anlamda belli bir cinsle ait olduğunu anlama yetisidir (Vatandaş, 2007). Başka bir tanımla cinsel kimlik kişinin sahip olduğu cinsiyeti kabullenmesi ve cinsiyetine uygun his ve tavırlarda bulunmasıdır (Barutcu, 2002).

Cinsel kimlik erken yaşlarda gelişim göstermeye başlar. Çocuklar iki yaşlarında cinsel kimlik anlayışları tam olarak gelişmediği için cinsiyeti biyolojik özelliklerinden ziyade roller, kıyafetler gibi farklı etmenlerle belirlemeye çalışmaktadır. Zamanla cinsiyetin değişmeyen bir durum olduğunu anlarlar. Bu süreç beş altı yaşlarında kesin bilgi halini alır (Vatandaş, 2007). Erken çocukluk döneminde çocuklar seçtikleri oyunlarla, kıyafetlerle veya renk tercihleriyle cinsel kimliklerine nasıl bağlı olduklarını göstermektedirler (Pekdoğan, 2019).

Cinsel gelişimin ele aldığı bir diğer konu cinsiyet kalıpyargılarıdır. Cinsiyet kalıpyargıları erkek ve kızların ilgi alanları, yeterlilikleri ve rolleri gibi kişisel özellikler hakkındaki yapılandırılmış inanç kümeleridir (Ashmore, Del Boca, 1979). Çocuklar, erkek ya da kız çocuklarının temel kimliklerinin farkına vardıklarında, aynı zamanda cinsiyet kalıpyargılarını da fark etmeye başlarlar (Shaffer, 2009). Okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocuklar, erkekler ve kızlar için uygun görülen oyuncaklar, etkinlikler ve cinsiyete bağlı başarılı olacaklarını düşündükleri alanlar hakkında daha fazla bilgi edinirler (Blakemore, 2003; Serbin, Powlishta, Gulko, 1993). Bu yaşlardaki çocuklar cinsiyet kalıpyargılarını ihlal edilmemesi gereken kurallar olarak görürler (Banerjee, Lintern, 2000). Bununla birlikte, 8-9 yaşlarında, çocuklar cinsiyet hakkındaki düşüncelerinde daha esnek hale gelmektedir (Blakemore, 2003; Levy, Taylor, Gelman, 1995; McHale, Crouter, Tucker, 2001).

2.2.9. Kişilik Gelişimi

Kişilik kavramı konuşmalarda oldukça sık kullanılan bir kavramdır. Bir kişiden söz ederken “can sıkıcı” veya “itici” bir kişiliğe sahip olduğu, başka birinin ise “dertsiz, tasasız”, “asabi” veya “neşeli” kişilikte olduğu sıklıkla sarf edilen cümlelerdir (Magnavita, 2016). Burger (2016) kişiliği bireyin kendisinden kaynaklanan ve süreklilik gösteren davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımla kişilik, bireyi diğerlerinden farklı kılan, doğuştan sahip olunan ve

sonradan kazanılan, belli tutarlılık gerektiren özelliklerin tamamıdır (Taymur, Türkçapar, 2012).

Kişilik, genellikle mizaç ve karakter kavramları ile karıştırılmaktadır. Bu kavramlar birbirinden farklı olup kişilik gelişimi içerisinde yer alan başka kavramlardır. Mizaç duygulara bağlı becerilerin ve alışkanlıkların bir bütün halini almasının altında yatan duyumsama, bağlantı kurma ve motivasyon süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Arkar ve diğ., 2005). Mizaç, genel olarak kalıtsal bir özelliği yansıtmakta olup kişiliğin duygusal boyutunu ortaya koymaktadır. Neşe, öfke, saldırganlık, çabuk kızmak, içe veya dışa dönük olmak insanların mizaçlarıdır (Kaya, 1997; Kulaksızoğlu, 2001).

Karakter ise bireye özgü davranışların tamamı olup, bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel etkileşimine çevrenin verdiği değerdir (Çağdaş, Şahin Seçer, 2002). Karakter, bazı ahlak ölçütleri ile belirlenen kişilik unsurudur ve kişilik gelişiminin ahlaki boyutu olarak görülmektedir. Mizacın aksine karakter gelişiminde sosyal çevre kalıttan daha ön plandadır (Kaya, 1997; Kulaksızoğlu, 2001).

İnsan yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olan benlik psikososyal alan içerisinde kişilik gelişimin bir diğer unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuru Turaşlı, 2006). Benlik, bireyin kendisiyle ilgili duygu ve düşünceleridir (Bee Boyd, 2009). Bebeklikten başlayıp bireyin yaşamı boyunca devam eden kişilik gelişiminde benlik, kişiliğin güçlü ve sağlam tarafını oluşturmaktadır (Gallahue, 2003). Benlik gelişimi ve kişilik gelişiminin arasındaki bu güçlü bağ daha iyi anlayabilmek için kişiliğin nasıl gelişim gösterdiğini açıklayan kuramları incelemek faydalı olacaktır.

2.2.9.1. Kişilik Gelişimi Kuramları

Gelişim kuramları, bireyin davranış karmaşıklıklarını anlamlandırabilmek açısından oldukça önemlidir. Ayrıca kuramlar, bireyin davranışlarını analiz edebilmek için yol gösterici olarak değerlendirilmektedir (Can, 2000). Bu bölümde kişilik gelişimi kuramlarından bahsedilmiştir.

2.2.9.1.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Psikolojik değerlendirmeleri genellikle cinsellik üzerine yapan Sigmund Freud kişilik gelişimini de cinsellik üzerinden değerlendirmiştir. Freud'a göre çocuklukta geçirilen dönemlerde belirleyici faktör o döneme ait cinsel olarak duyarlı bölgelerdir (Burger, 2016). Duyarlı bölgeleri kapsayacak şekilde oluşturduğu bu kuram psikoseksüel

gelişim kuramı olarak adlandırılmaktadır. Psikoseksüel gelişim kuramına göre kişilik gelişimi dönemleri şu şekildedir (Dal, 2009);

1. 0-1 Yaş Oral Dönem
2. 1-3 Yaş Anal Dönem
3. 3-6 Yaş Fallik Dönem
4. 6-11 Yaş Gizil Dönem
5. 11 Yaş Sonrası Genital Dönem

Oral dönem ağız, anal dönem makat, fallik dönem ebeveyne eğilim, genital dönem de üreme organları ile bağdaştırılmaktadır (Üçok, Öztemür, 2019). Oral, Anal ve Fallik dönem pregenital dönemlerdir. Sigmund Freud pregenital dönemler olarak tanımlanan bu dönemlerin kişilik gelişiminin oldukça önemli basamakları olduğunu öne sürmektedir. Birey bu dönemlere denk gelen erken yaşlarda kişiliğin temellerini atacak gelişimler göstermektedir (Dal, 2009). Bu sebeple Freud'a göre yetişkinlikte sahip olunacak kişilik çocukluk yıllarına bağlıdır (Burger, 2016).

Sigmund Freud'a göre kişilik gelişimi basamaklarında bazı saplantılı durumlar oluşabilmektedir. Bu saplantılar saplantının yaşandığı gelişim basamağında aşırı doyum veya kısıtlamalardan kaynaklanmaktadır. Saplantının yaşandığı dönem bireyin sonraki yaşlarında o dönemin özelliklerini göstermesine sebebiyet verebilmektedir (Dal, 2009). Örneğin; içki, sigara, fazla yemek yeme gibi davranışlar oral dönemde yaşanmış sarsıcı tecrübelerden ve saplantılardan kaynaklanmaktadır (Burger, 2016). Bu sebeple çocukların erken yaşlarda psikoseksüel gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmesi ilerleyen yaşlarda da sağlıklı kişiliklere sahip olmalarına yardımcı olacaktır.

2.2.9.1.2. Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı

Kişilik Sigmund Freud tarafından id (altbenlik), ego (benlik) ve süper ego (üstbenlik) olarak üç ana başlıkta ele alınmıştır (Burger, 2016). Freud yapısal kişilik kuramı olarak anılan bu kuramında id, ego ve süperegonun birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olduğundan söz etmektedir (Üçok, Öztemür, 2019).

Freud, bireyin tek bir kişilik yapısıyla doğduğunu bunun da id olduğunu dile getirmektedir (Burger, 2016). İd, bireyin kişilik gelişiminde biyolojik bir unsurdur ve varoluştan itibaren sahip olunan dürtülerinin tümünün temelini oluşturmaktadır. (Gürses, Kılavuz, 2016). İd haz dürtüsüyle hareket etmektedir. Başka bir deyişle, toplumsal sınırları ve imkânları göz önünde bulundurmadan bireyin kendi tatminini

sağlamasını temel almaktadır (Burger, 2016). İd ne zaman, nerede ve sonucunun ne olduğuna bakmaksızın bireyi içgüdü ve isteklerinin anında gerçekleştirmesine zorlamaktadır. İd sadece yaşamdan haz almak amacındadır.

Ego, kişilik gelişiminde dengeleyici ve düzenleyici bir role sahiptir. Freud’a göre ego bireyin çevresinin etkisindedir ve id’in bir parçası halinde gelişim gösterip, çevre ile id arasında düzeni sağlamaktadır (Gürses, Kılavuz, 2016). Egonun işleyişinde gerçeklik ilkesi geçerlidir. Dolayısıyla id tarafından arzu edilenleri karşılarken içinde bulunulan durumun gerekleri göz önünde bulundurulur (Burger, 2016). Bu sebeple egonun temel işlevi uyumdur (Üçok, Öztemür, 2019). Dolayısıyla ego; bir diğer ifade ile benlik bireyin içinde bulunduğu ortama uyum göstermesine yardımcı olur.

Süperego ise kişiliğin ahlaki boyutudur ve kişilerin davranışlarını toplumun değer yargılarına göre değerlendirip bu değer yargılarına uyacak davranışlar sergilemeyi sağlar. Çocukluk döneminde süperego, içinde yaşanan toplum ve aile tarafından değer yargılarının aktarımı ile gelişim gösterir ve ödül-ceza yöntemi ile kalıcılığı sağlanır. İd, ego ve süperego bir bütün halini alarak dinamik bir şekilde kişiliği oluşturmaktadır (Gürses, Kılavuz, 2016). İd hazzı, ego gerçekliği ararken süperego ise mükemmelliği aramaktadır (Cervone, Pervin, 2016)

2.2.9.1.3. Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı

Erikson bireylerin birbiri ile etkileşim halinde gelişim gösterdiğini ve içinde bulunulan toplumda ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşların psikososyal gelişim açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Sosyal çevre kadar biyolojik etmenlerin de kişilik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu öne süren Erikson aşamalı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yaklaşıma göre de kişilik biyolojik etmenlerin etkisinde bazı hiyerarşik basamaklardan geçerek gelişim göstermektedir (Fleming, 2020).

Erikson’a göre bireyler kişilik gelişiminde kritik dönemlerden geçmektedir. Her bir dönem için bireylerin bir kriz ve çatışma durumu yaşamayıp bu kriz ve çatışmaları aşması gerekmektedir. Yaşanılan bu çatışmalarla başa çıkılabildiği kadar kişiliğin sağlıklı olarak gelişim gösterebileceği savunulmaktadır. Bu sayede bir sonraki kişilik gelişimi basamağında karşılaşılabilecek çatışmalarla mücadele edebilme gücü kazanılmaktadır (Öztürk, 2007).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre kişilik çocukluktan yetişkinliğe kadar beş basamakta gelişim göstermektedir (Özdemir ve diğ., 2012);

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş)
2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (2-6 yaş)
3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk (4-6 yaş)
4. Çalışma ve Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu (7-11 yaş)
5. Kimliğe Karşı Kimlik Bocalaması (12-17 yaş)

Temel güvene karşı güvensizlik evresi psikososyal gelişimin ilk evresidir. Freud'un oral dönemine denk gelmektedir. Bebeklerin birincil bakımından sorumlu olan kişilerle temel güveni sağlamasıyla ilişkilendirilmektedir (Oğuz Duran, 2019). Özerkliğe karşı kuşku ve utanç evresi anal-üretal-kas dönemi krizleriyle, girişimciliğe karşı suçluluk evresi ise ebeveynlerin çocukların yetilerini eleştirmeleriyle gelişim göstermektedir. Çalışma ve başarılı olamaya karşı aşağılık duygusu evresinde çocuklar iyi işler yaptığında başarı, hedeflerini gerçekleştiremediğinde ise aşağılık duygusuna kapılmaktadır (Feist, Feist, 2006). Kimliğe karşı kimlik bocalaması evresinde ise "ben kimim ve ne yapmak istiyorum?" sorularına cevap aranmaktadır.

2.2.9.1.4. Bowlby ve Bağlanma Kuramı

Bebek ile ebeveyni veya bakımını üstlenen bireyle arasında kurulan güçlü, sağlıklı ve pozitif bağa "bağlanma" denmektedir. Başka bir ifade ile bağlanma başka bireylerden yakınlık görme isteği ve bu bireyler çevrelerinde olduğunda iyi hissetme hali olarak da tanımlanmaktadır (Kesebir ve diğ., 2011). Güvenli bağlanma ise çocuklar bağ kurdukları kişiye güven duyması endişe duydukları anlarda güvendiği bu kişilerin hep onların yanında ve destekçi olduğunu düşünmesidir.

İlk incelemeleri John Bowlby ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bağlanma kuramına göre anne ve çocuğun güvenli bir şekilde bağlanması çocuğun psikolojik iyi oluşunu etkilemektedir (Burger, 2016; Tüzün, Sayar, 2006; Waters ve diğ., 2002). Bağlanma kuramına göre ebeveynler sevgi ile yaklaştıkları çocuklarıyla güvenli ilişkiler kurduğunda çocuklar yetişkin olduklarında başkalarıyla da güvenli ilişkiler yaşayabilmektedir (Burger, 2016). Güvenli bağlanmış bireyler aile ve çevresindeki bireylerle uyumlu olup hem başkalarına hem de kendilerine güvenleri yüksek ve sosyal olarak daha az sorunlar yaşayan bireylerdir (Kesebir ve diğ., 2011).

Rhesus maymunları arasında gerçekleşen güvenli bağlanma ile insanlarda gelişim gösteren bağlanmanın benzer yönleri olduğunu savunan Bowlby, bağlanmanın

güvensiz veya bazı dönemlerde aksamalara uğramış olmasının kişilik gelişiminde ve bireylerin zihninde sorunlara sebep olacağını öne sürmektedir. Bowlby'e göre sağlıklı bir bağlanmanın gerekli düzeyde oluşmaması durumunda çocuklarda özbenlik algısı ile ilişkili bozukluklar ve bu bozuklukların tipik özellikleri belirlemektedir (Tüzün, Sayar, 2006). Güvensiz bağlanmış bireyler diğer bireylerle yakınlaşmaktan hoşnut olmayan, bu bireylere tam anlamıyla güvenmekte oldukça sıkıntı yaşayan, hayata karşı daha az uyumlu, duygu kontrolü zayıf ve strese yatkın bireylerdir (Kesebir ve diğ., 2011).

Bağlanma kuramı bireylerin yaşamında 3 ana işleve sahiptir (Bildik, Özbaran, 2006);

1. Hayatı keşfetme serüveninde sığınabilecek bir liman
2. Fiziksel ihtiyaçların karşılanması
3. Yaşama karşı güvenlik duygusu taşıyabilme ihtimali.

Bu işlevler ve bağlanmanın uzun süreli etkileri düşünüldüğünde erken çocukluk yıllarında oluşan güvenli bağlanmanın desteklenmesi çocuk ve toplum açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple çocuğun yakın çevresinde bulunan kişilerin çocukla sağlıklı ve destekleyici ilişkilerde bulunması beklenmektedir.

2.2.9.1.5. Kohut'un Kendilik Psikolojisi Kuramı

Kendilik psikolojisi 1970'lerde Heinz Kohut'un ortaya koyduğu psikanalitik bir kuramdır (Strozier, 2001). Kendilik psikolojisi kuramında ruhsal yapının en önemli ögesi benliğin içinde bulunan kendilik kavramıdır. Kendilik, doğumla birlikte gelişimini tamamlamış durumda bulunmamaktadır. Bireyin haricindeki diğer insanlar kendilik nesnesi olarak tanımlanmaktadır ve bu kavram kendiliğin gelişiminde oldukça önemlidir. Kohut'a göre kendilik nesnesi ve bebek arasındaki bağ ruhsal gelişimin en önemli unsurudur (Baker, Baker, 1987; Strozier, 2001).

Ebeveynler ve çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan bireyler diğer bir deyişle kendilik nesneleri çocuktaki kaygının azalmasına, çocukla varlığı sebebiyle yaşadıkları mutluluğu paylaşarak bu mutluluğun sürekli olmasına yardımcı olurlar. Ayrıca travmatik olmayan bazı hayal kırıklıkları oluşturarak, çocuk için yapılanları çocuğun kendinin yapmasına fırsat verip özgüveninin artmasına da destek olurlar (Taşkıntuna, Özçürümez, 2011; Karacan, İşcan, Şener, 1998).

Kohut uygun derecedeki hayal kırıklıklarının kendilik nesnesi için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Optimal düzeydeki bu hayal kırıklıkları, travmalar ve engellemelerin

ruhsal sorunlara sebep olmayıp aksine ruhsal gelişime katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Yaşanılan hayal kırıklıkları veya travmalarda çocuk, yitirdiği nesnenin işlevini kendisi görmeye başlamaktadır (Taşkıntuna, Özçürümez, 2011).

Zaman içerisinde çocuk içselleştirdiği işlevleri sayesinde gereksinimlerini karşılayarak kendilik nesnesinden giderek uzaklaşıp ihtiyaçlarını kendisi gidermeye başlar. Bu sayede kendilik ve kendilik nesneleri bir bütün halini almaya başlayarak, kendilik bireyin kişiliğinde merkez halini alır. Kendilik düzenlemesi (self-regulation) ile bebekler kendi duyguları üzerinde kontrol kurabilir hale gelerek, olaylara karşı tahammül güçleri artar ve kendilerini sakinleştirebilirler (Karacan ve diğ., 1998).

Kohut hatalı kendilik nesnesi ilişkileri sebebiyle kendiliğin gelişiminde yaşanan problemlerin psikopatolojinin oluşumuna sebep olduğunu savunmaktadır. Kendilik nesnesi işlevlerini tam olarak yerine getiremediği durumda, gelişimsel problemler ve duraksamalar yaşanıp dağınık halde bulunan kendiliğin bütüncül bir duruma gelip sağlıklı ilerlemesine engel olmaktadır (Taşkıntuna, Özçürümez, 2011).

Benliğin içinde bulunan kendilik kavramının gelişiminde ebeveynlerin ve çocukların yakınında bulunan bireylerin oldukça önemli olduğu, çocuğun gerektiği zamanlarda uygun düzeyde hayal kırıklıklarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Kendiliğin gelişim sürecinde bu ihtiyaçların sağlıklı karşılanmaması durumunda ortaya çıkan sonuçlar ilerleyen yıllarda psikolojik problemlere sebep olduğu için erken çocukluk yıllarına denk gelen süreçte çocukların kendilik kavramı gelişimine ilişkin ihtiyaçlarını karşılamak önem arz etmektedir.

2.2.9.2. Benlik Kavramı

- Ben kimim?
- Bu kişi ben miyim?
- Ben ne olabilirim?

Yukarıdaki sorular insanoğlunun kendini fark etmeye ve kendisiyle ilgili algılarını yorumlamaya başladıktan sonra kendine sıklıkla sorduğu sorular arasında yer almaktadır. Bu sorular sonrasında kendileriyle ilgili yaptıkları yorumlar sorulan sorulara cevap oluşturacak aşağıdakilere benzer yargılar ortaya çıkarmaktadır;

- Ben böyleyim.
- Ben zekiyim.
- Ben becerikli değilim.

- Ben matematik yeteneğine sahibim.

Yukarıdaki “ben” tasarımları insanların zihinsel, psikomotor, fiziksel ve duygusal özellikleri gibi birçok alanda artırılabilir. İnsanların kendisi hakkında kurduğu her cümle, kendiyle ilgili oluşturduğu kanıyı ortaya koymaktadır (Arseven, 1986).

Benlik, bireyin kendisi ve çevresi hakkında durumları ve olayları anlamlandırması sonucu zihninde oluşan şablonlardır. Zihinsel süreçlerin de dâhil olduğu ve bilinçli bir şekilde oluşum gösteren benlik, bireyin kendinin farkında olma durumudur. Benlik, bulunulan çevrenin algılanmasında ve anlamlandırılmasında kişinin en önemli dayanağıdır (Güven, 2013). Kuzgun Meyvacıoğlu (1983) benlik kavramını bireyin kendi ilgi, yetenek, tutum ve gereksinimlerini değerlendirmesi ve kendini algılaması olarak tanımlamaktadır. Demoulin (2000) ise benliği bireyin tecrübeleri ve gözlemleri sonucu kendine karşı oluşturduğu değer yargıları olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Demoulin (2000) benliği benlik algısı ve benlik saygısı gibi kavramlarla ele almaktadır.

Molina (2015) benlik algısını deneyimlerin yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Bireyin yaşamında edindiği tecrübeler kişiliğini şekillendirmekle birlikte benlik algısına da zemin oluşturmaktadır (Sarica, Yazıcı, 2013). Bireyin olumlu tecrübeleri daha sağlıklı benlik algısı oluşmasına yardım ederken olumsuz tecrübelerin arttığı durumlarda benlik algısının daha sağlıklı gelişim gösterdiği görülmektedir (Kuru Turaşlı, 2006). Ayrıca Çöllü (2017) anksiyeteyi ve duygu durum düzenleme güçlüğünü düşük benlik algısı ile ilişkilendirmektedir.

İnsanlar sürdürdükleri yaşamlarında birbirinden farklı duygularla hareket ederler. İnsanların kendilerine bakış açılarında da farklılıklar söz konusu olmaktadır. Bazıları kendilerini sevip mutlu ve huzurlu hissederken bazıları ise kendini içinden çıkılamayacak bir bitkinlik içinde, umutsuz, hasta ve boşlukta hissedebilir. Kişilerarası bu farklılıkların kişilik gelişimi ve benlik saygısı ile ilgili olduğu ileri sürülmektedir (Bolat, 2015).

Alan yazın incelendiğinde “benlik saygısı” (self-esteem)’nin çok sayıda araştırmacı tarafından birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir (Gür, 1996). Benlik saygısı, bireyin sahip olduğu benliği sevmeye ve değerli bulma durumudur (Kulaksızoğlu, 2001). Howell, Bellenger ve Wilcox (1987)’un yaptığı çalışmaya göre

benlik saygısı yüksek bireyler, strese sebep olan problemlerle mücadele etmede ve onları oluşumunu engellemede daha etkin rol oynamaktadırlar. Başka bir çalışmada ise bireylerin iş doyumlarının yüksek benlik saygısından etkilendiği ortaya koyulmuştur (Piccolo ve diğ., 2005). Benlik saygısı düzeyi yüksek bireylerin genel olarak yüksek özgüvene ve başarıma azmine sahip, yeni tecrübeler ve fikirlere açık olduğu bununla birlikte zorluklara karşı mücadeleci tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Benlik saygısı yüksek bireyler mutlu oldukları için çevrelerindeki diğer bireylerle de sağlıklı ilişkiler sürdürebilecekleri düşünülmektedir (Saygın, 2008). Bu bireylerde anksiyetenin düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yüksek benlik saygısı başkaları tarafından kabul görme ve grup içi etkileşimlerde etkili iletişim kurmayla da ilişkilendirilmiştir (Bolat, 2015). Turan (2018) yaptığı çalışmada benlik saygısının yaş ile birlikte arttığı ve bunun birlikte depresif göstergelerin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatürde benlik saygısı öz saygı olarak da yer almaktadır. Bazı çalışmalarda (Donnellan ve diğ., 2005; Paulhus ve diğ., 2004) öz saygısı düşük bireylerde antisosyal davranışlar ve kişilerarası şiddetin öngörüldüğü dile getirilmektedir (Sowislo, Orth, 2013). Ayrıca düşük öz saygıya sahip bireylerin suçluluk duygusu ve gerçek dünyayı dışsallaştırma gibi eğilimli olduklarını savunan çalışmalar (Fergusson, Horwood, 2002; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, 1989; Sprott, Doob, 2000) da mevcuttur (Donnellan ve diğ., 2005). Kendilerini sevmeme eğiliminde olan bu bireyler sosyal hayata uyum problemleri yaşamakta ve toplum içinde yalnız kalmayı seçerek kendilerini sosyal ortamdan izole etmektedir. Özgüvenleri düşük olan bu bireyler duygularını ifade etmekte de oldukça zorlanmaktadırlar. Düşük öz saygı sebebiyle bireylerin iç dünyalarında boşluk hissi oluşup ilerleyen yıllarda bu boşluk hissiyle beraber ruhsal sağlık problemleri oluşmaktadır (Bolat, 2015). Ayrıca Taşkiran (2018) yaptığı çalışmada sosyal anksiyeteyi ve depresyonu düşük öz saygı ile ilişkilendirmektedir.

Benlik gelişiminin başka bir alt boyutu olan öz yeterlilik ise bireyin belirli bir alanda, istenilen bir veya birden fazla davranışı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyacağı becerilere ne derecede sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Özerkan, 2007). Özgüvenden farklı olarak değerlendirilmesi gereken öz yeterlilik bir eyleme veya alana aittir. Farklı alanlarda farklı düzeylerde öz-yeterlilik sergilenebilmektedir (Cassidy, Eachus, 2002). Öz yeterlilik inancı bireyin bir alanda ne kadar yeterli

olduğundan ziyade o alanda yeterli olup olmadığı hakkındaki inancı göstermektedir (Kesgin, 2006). Düşük öz yeterlik analitik düşünceye zarar vererek problem çözme becerilerini zayıflatabilmektedir. Bununla birlikte düşük öz yeterlilik seviyesine sahip bireyler genelde olumsuz bir sonucu, kendilerinde algıladıkları yetersizliği doğrulamak olarak görebilmektedir (Heslin, Klehe, Keating, 2006).

Psikoloji alanında son yüzyıl içerisinde en çok dikkat çeken kavramalardan biri olan benlik kavramının ilk açıklamalarını William James yapmıştır. James benliği iki farklı boyutta incelemektedir. Bunlardan biri “Bilen Ben” (I) diğeri ise “Bilinen Ben” (Me)’dir (Brown, 1998). Bu sınıflandırmanın zaman içerisinde başka kuramcılar tarafından “özne ben” ve “nesne ben” olarak değiştirildiği görülmektedir (Aslan Yılmaz, 2016). Bilen ben olaylar içerisinde aktiftir ve davranışı başlatıp değiştirebilme etkisine sahiptir. Bilen ben özne olarak değerlendirilirken bilinen ben ise nesne konumundadır. İki benlik arasındaki geçişin sağlanması kişinin kendini ve davranışlarını fark etmesine bağlıdır. Dolayısıyla benlik kendi farkındalığını oluşturana kadar özne; farkındalığı oluştuğunda ise nesne olmaktadır (Brown, 1998).

William James benlik kavramını üç kategoride bir kez daha ele almıştır. Bunlardan ilki Maddesel Ben (Material Me)’dir. James’e göre maddesel ben sadece bireyin fiziksel özelliklerini kapsamamaktadır. Fiziksel özellikleri yanında yaşadığı ev, içinde bulunduğu aile ve etrafında bulunan diğer nesneler de maddesel ben kategorisinde yer almaktadır. James’in ikinci olarak ele aldığı benlik kategorisi ise Sosyal Ben (Social Me)’dir. Bu kategoride birey kendine yaşadığı toplumun aynasından bakarak kimliğini fark etmektedir. James’in üçüncü benlik kategorisi ise Ruhsal Ben (Spiritual Me)’dir. Ruhsal Ben diğer benlik kategorilerine göre daha az belirgin ve bireyin kendi duygusal ve zihinsel süreçlerinden haberdar olma durumunu ifade etmektedir (Güven, 2013).

Benlik kavramı sadece psikolojik olarak değil aynı zamanda sosyolojik açıdan da değerlendirilmiştir. Cooley, Sherif ve Mead gibi sosyologlar benliğe sosyolojik açıdan bakıp benlik oluşumunun insanların toplum içerisindeki etkileşimi ile birlikte geliştiğini öne sürmüşlerdir. Cooley, insanların toplum içerisindeki etkileşimi ile birlikte gelişen benliği “Ayna Benlik” olarak tanımlamaktadır. Mead ise benlik gelişiminde çocukların yetişkinleri gözlemlmeleri sonucu onlardan edindikleri tutum ve davranışları kendi benliklerine aktardıklarını dile getirmektedir. Sherif de Cooley ve Mead gibi anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarla olan iletişimin benlik gelişiminde

oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ve benlik gelişiminin hem psikolojik hem de sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştiğini öne sürmektedir (Kaya, 1997).

Mead (1934) benliğin bir gelişimsel sürece sahip olduğunu, doğumla birlikte yani insan hayatını başlangıcında yer almadığını, başkalarıyla olan etkileşimler sonucu bütün olarak bir sosyalleşme süreci içerisinde gelişim gösterdiğini dile getirmektedir. Cooley ve Mead sosyal gelişim ve benlik gelişiminin birlikte ortaya çıktığına, tamamen iç içe geçtiğine ve biri olmadan diğerinin ilerlemesinin mümkün olmadığına inanmaktadırlar. Çocuklar düzenli olarak karşılaştıkları nesnelerden ve bireylerden bağımsız olarak var olduklarını fark edene kadar benlik kavramına sahip değildir. Çocuklar “ben” ve “ben olmayan” arasındaki bu önemli durumu fark ettikten sonra başkalarıyla yakın arkadaşlıklar kurup kendi davranışlarının başkalarında öngörülebilir tepkilere sebep olacağını öğrenmektedirler. Bu sebeple, insanların kendilerine cevap verme şeklini temel alarak “sosyal benlik” hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Shaffer, 2009).

Benlik üzerine çalışmalarda bulunan araştırmacılardan bazıları (Brown, 1998; Higgins, 1987; James, 1950; Mead, 1934) insan hayatı boyunca benlik gelişiminin nasıl ilerlediği hakkında yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Bu araştırmacıların öne sürdüğü yaklaşımlar sayesinde insanda benlik oluşumu ve gelişimi ile ilgili farkındalık oluşturularak eğitim ve öğretimde yararlı bakış açıları ortaya çıkacaktır. Psikoloji literatüründe benlik kavramı çok çeşitli olarak ele alınmış olup alan yazında benlik kavramı ile ilgili oldukça fazla çalışma mevcuttur. Yapılmış ve yapılacak olan çalışmaların yürütülmesi ve yorumlanmasında benlik ile ilgili tanımların ve yaklaşımların bilinmesi önem arz etmektedir (Aslan Yılmaz, 2016).

2.2.9.3. Benliğin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Benliğin doğumdan hemen sonra başlayıp başlamadığı ile ilgili bazı görüşler bulunmaktadır. Bazı gelişimciler (Brown, 1998; Meltzoff, 1990) yeni doğan bebeklerin bile benliklerini çevredeki ortamdan ayırt edebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanmaktadır. Yapılan bir çalışmada yeni doğan bebeklerin başka bebeklerin ağlama kaydını dinlerken ağladıkları, ancak kendi ağlama kayıtlarını duyduklarında ise böyle bir tepki vermedikleri görülmüştür. Bu çalışma doğumla birlikte ben ve diğerleri algısının var olduğunu ima etmektedir (Dondi, Simion, Caltran, 1999). Verilen bu örnek birçok alternatif yoruma açıktır ve hiçbir zaman bebeklerin ilk kez

ne zaman kendilerini fark ettiklerini net bir şekilde tespit etmek kolay değildir (Shaffer, 2009).

İki aylık bebeklerin dahi sınırlı bir şekilde “Kişisel İrade/Eylemlilik” (Personal Agency)’ e yani bazı olayların sebebi olabildikleri anlayışına sahip olduğunu görülmektedir. Fakat hala yeni doğanların kendilerinin dış dünyadan ayırt edip edemedikleri net bir şekilde belli değildir. Eğer 2 veya 4 aylık bir bebek konuşma yetisine sahip olsaydı, belki de “Ben kimim?” sorusuna cevap verebilecekti (Shaffer, 2009). Bebeklerin diğer insanlardan farklı olduklarını ne zaman anladıklarını çözümleyebilmek için çocuklara videokaset ve ayna yansıması testleri uygulanmıştır. Bu testler 4 ila 5 aylık bebeklerin kendi yüzlerini tanıdık sosyal uyaranlar olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Rochat, Striano, 2002).

Michael Lewis ve Jeanne Brooks-Gunn’ın 1979 yılında bebeklerin görsel olarak kendini tanımaları adına yapılan, kendi ayna görüntüsüne verdikleri tepkilerin araştırılması (*ruj testi*) büyük ilgi görmüştür. Çocukların aynada kendi görüntüsüne verdikleri tepkiler, kayıt altına alınmış videolarda ve fotoğraflarda kendi görüntülerine verdikleri tepkilerle benzerdir. Bebeklerin ayna görüntüsü yerine genellikle burunlarındaki işaretlenmiş olan noktaya dokunmaları, bu bebeklerin kendini tanıdığını göstermektedir. Ayna karşısında işaretlenmiş olan noktaya dokunmak yaklaşık 15 aylık bebeklerin verdiği tepkidir. 24 aylık olduklarında ise neredeyse tüm çocuklar ayna karşısında işaretlenmiş olan noktaya dokunabilmektedir. İlerleyen aylarda ise işaretli olan noktaya dokuma davranışı giderek artış gösterirken aynaya dokunma davranışı ise azalmaktadır. Bu gibi gelişimsel değişimler yüksek bir kendini tanıma (self-recognition) algısı oluştuğunu göstermektedir (Shaffer, 2009).

Çocuklar, kendini tanıma konusunda bazı kanıtlar gösterdikten sonra, insanların farklılıklarına karşı daha duyarlı hale gelirler ve kendilerini bu farklı boyutlar göre kategorize etmeye başlarlar (Stipek, Gralinski, Kopp, 1990). Yaş, cinsiyet ve iyi-kötü gibi değerlendirme boyutları hassasiyet gösterdikleri farklılıklardır. Bu dönemde çocukların “Ben küçük bir bebek değilim”, “Tuğba iyi bir kız arkadaşı” gibi ifadeler kullandıkları görülür. Bu ifadeler çocukların benlik kavramını dâhil ettikleri ilk sosyal ifadelerdir (Shaffer, 2009). Çocuklar bu sosyal ifadeleri kullanmasına rağmen okul öncesi dönemde benliklerini genel olarak fiziksel özelliklerle ifade etmektedir. “Benim gözlerim ela”, “uzun saçlı bir bebeğim var”, “çok hızlı koşabiliyorum” gibi

cümleler bu dönemde dikkat çekmektedir (Damon, Hart, 1988; Harter, 1999; Özkan, 2015)

Benlik, doğumdan itibaren yaşanan olaylar, tecrübeler ve çevrede bulunan diğer bireylerle etkileşim sonucu yavaş yavaş oluşmaktadır (Cevher, Buluş, 2006; Zincirkıran, 2008). Görüldüğü gibi benliğin ortaya çıkışı insan hayatında oldukça erken yaşlarında kendini göstermektedir. Bu sebeple erken çocukluk yıllarında, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları benlik gelişimde önemli bir yere sahiptir (Sarıca, Yazıcı, 2013; Yıldız Çiçekler, Alakoç Pirpir, 2015). Erken yaşlarda çocuğun kendini hem fiziksel hem sosyal olarak tanımasına yardımcı olacak bir çevre benlik gelişimine destek olacaktır.

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı

Okullarda öğrenmeyi artıran hoş bir kültür ve iklim oluşturmak, günümüzün küresel ve çeşitliliği fazla toplumunda kritik öneme sahiptir (Dessel, 2010). Bu sebeple Birleşik Krallık'ta (Dalrymple, Burke, 1995; Dominelli, 2002; Pollack, 2004; Thompson, 2003); Kanada'da (Barnoff, Moffat, 2007; Carniol, 1992; Coates, 1992; Mullaly, 2002; Razack, 2002); Avusturalya ve Yeni Zelanda'da (Fook, 1993; Healy, 2005; Pease, 2002; Pease, Fook, 1999; Waldegrave ve diğ., 2003) ve Amerika'da (Finn, Jacobson, 2003; Swigonski, 1996) ırkçılık karşıtı, radikal ve yapısal teori örneklerini yer aldığı baskı ve ayrımcılık karşıtı yaklaşımlar toplumsal ve eğitsel çalışmalarda hâkim model halindedir. Baskı ve ayrımcılık karşıtı bu çalışmaların amacı, farklı olarak adlandırılan insanların yaşadığı çeşitli baskı biçimlerine meydan okuyarak sosyal adaleti, değişimi, eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik etmektir. Bununla birlikte bu tür uygulamalar mikro ve makro düzeyde kişisel ve yapısal dönüşümleri hedeflemektedir (Bozalek, Smith, 2010).

Bu dönüşümleri hedefleyen farklılıklara saygı eğitimi bazı özellikler içermektedir. Üner (2011) bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

1. Farklılıklara saygı eğitiminin dayanağı çocuk haklarıdır,
2. Farklılıklara saygı eğitimi tüm çocukları ve ayrımcılık türlerini kapsamaktadır,
3. Farklılıklara saygı eğitimi bireyin kimliğini önemser,

4. Farklılıklara saygı eğitimi çocuğu merkeze alır ve günlük hayat deneyimlerini kapsar,
5. Farklılıklara saygı eğitimi diğer bireyler vasıtasıyla bireyin kendini ve kendisi vasıtasıyla da diğer bireyleri keşfetmesini destekler,
6. Farklılıklara saygı eğitimi dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan çocuklar kadar ayrıcalık sahibi çocukları da dikkate alır,
7. Farklılıklara saygı eğitiminde tüm aileler birlikte çalışır.

Bu özellikler doğrultusunda farklılıklara karşı daha hassas ve kapsayıcı ortamlar oluşturmak için yükseköğretim kurumlarına yönelik önemli çalışmalar yapılırsa da (Finkel ve diğ., 2003; Gurin, Nagda, Lopez, 2004; Hurtado, 2005; Ledoux, Montalvo, 1999), bu kapsamda ilköğretim ve okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çok daha az araştırma bulunmaktadır (Dessel, 2010). Bu araştırmaların bu eğitim kademelerinde de belli bir düzeye gelebilmesi için bazı kavram ve yaklaşımlara okul öncesi eğitim düzeyinde bakmak faydalı olacaktır.

2.3.1. Farklılık Kavramları

Farklılık ile ilgili literatürde bazı kavramlar yer almaktadır. Bu kavramlar arasında önyargılar, kalıpyargılar, özel gereksinimli çocuklar, farklı aile yapıları ve çokkültürlülük yer almaktadır. Bu bölümde bu kavramlar incelenecektir.

2.3.1.1. Önyargılar

Önyargıya yönelik ilk kapsamlı bakış açısı geliştiren Allport (1954), önyargıyı hatalı veya esnekliği olmayan bir genellemeye dayanan antipati olarak tanımlamıştır. Göregenli (2012) önyargıyı hedef gruba karşı olumsuz duygulara yönelten, bireyleri sadece belli bir grubun üyesi olması nedeniyle dezavantajlı konumda değerlendirilip ona göre davranmaya sebep olan grup düşmanlığının davranışsal boyutu olarak tanımlamaktadır. Önyargılar gerçekler üzerinde düşünmeden ve bir araştırma yapmadan ortaya çıkan yargılardır (Yenilmez, Dereli, 2009). Önyargılar, önyargıyla bakılan kişi ya da gruplarla araya, en basit haliyle fiziksel ya da sosyal mesafe koyulmasına sebep olan ve ayrımcılıkla doğrudan ilişkili olan tutumlardır (Göregenli, 2012). Önyargılar biliş boyutunda, duygularda ve davranışlarda olmak üzere üç farklı şekilde görülebilmektedir (Çuhadar Gürkaynak, 2012).

Önyargı kavramı alan yazında üzerinde oldukça az durulmuş bir kavramdır (Üner, 2011). Araştırmacılar, önyargıyı örtük ve açık önyargı olmak üzere iki şekilde incelemişlerdir (Olson, Fazio, 2003; Rudman, Ashmore, Gary, 2001). Önyargıların her zaman davranışa yansımamakta sadece tutumda gizli kaldığı da olmaktadır. Ayrıca önyargıların, engel grupları, yaş, cinsiyet ve ırk gibi kavramlara karşı olduğu görülmektedir (Budak, 2003; Cüceloğlu, 2000; Hogg, Vaughan, 2007; Robertson, 1987). Bir kişiyi ırk, cinsiyet veya dil nedeniyle aşağılık ilan eden önyargılar çocuğun tam gelişimini baltalamaktadır (Derman-Sparks, A.B.C. Task Force, 1989).

Önyargılar, zaman içinde bireyleri veya grupları sahip oldukları özellikleri sebebiyle dışlama ya da üstün görmeye, dolayısıyla ayrımcılığa itebilmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Önyargı ve ayrımcılık, farklılıklar içeren bir toplumun mutlu ve huzurlu olarak yaşamasına engel oluşturmaktadır. Önyargı ve ayrımcılık tam anlamıyla yok edilemese de önemli ölçüde azaltılması sağlanabilir. Parker (2012) önyargıyı azaltmaya yönelik yapılabilecekleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Çocuk gelişiminde yeterli eğitim ortamı hazırlayarak, erken çocukluk yıllarında duyuşsal olgunluğun temelini atmak. Özdeğeri ve empati kurma becerisi yüksek çocuklar yetiştirmek.
- Hem eğitim sisteminde hem de aile ortamında çocukların eleştirel düşünme becerisini geliştirmek. Kesin görüşlerin reddedilmesini sağlamak.
- Toplumda ve ailede yer alan değerlerden adalet, barış, eşitlik, eşdeğerlilik, dayanışma gibi değerlerin üzerinde durulması ve desteklenmesi.
- Öncelikli benimsediğı kimliğı veya sosyal grubu, mikro düzeyden makro düzeye çekmek. Ortak insanlık değerlerini alt kimliklerin üstünde tutmak.
- Sahip olunan kimlikleri, mutlak görmeden, meşru yönlerinin farkına vararak, farklı grupların etkileşimini desteklemek.
- Farklı kimliklere ve sosyal gruplara geçişleri veya bunlarla kısmen bütünleşmeyi özendirmek.
- Bireyin kendi hakkında düşünmesi, kendini tanıması ve özellikleriyle yüzleşmesi becerilerini geliştirmesi.

- Önyargıların yaygın olduğu toplumu eğitmek
- Ayrımcılık içeren tüm davranışlara yaptırım uygulamak.

Farklılıklar insanların varoluşunun bir parçasıdır. Her toplumda farklılıkların olması kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle toplumların farklılıkları ortadan kaldırmak veya hiçe saymak yerine huzurlu bir şekilde birlikte yaşaması için farklılıkları kabullenmesi gerekmektedir (Memduhoğlu, 2007). Bu sebeple öncelikle okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde önyargı konusundaki farkındalıkları artırarak eğitsel faaliyetlere devam edilmesi dünya üzerinde mutluluk ve huzur açısından gelişim göstermeye destek olacaktır.

2.3.1.2. Kalıpyargılar (Stereotypes)

Lippman bireylerin insanları kategorileştirdiklerini ve bu kategorilerin etkisinde hareket ettiklerini gözlemlemiştir. Bu sebeple Lippman kalıpyargıları başak kategorilerdeki üyelerle ilgili “zihnimizdeki resimler” olarak tanımlamaktadır (Ashmore, Del Boca 1981; Schneider, 2004). Tutkun ve Koç (2008) kalıpyargıları; belli bir gruptaki bireylere karşı aşırı genel ve basitleştirilmiş, sabit, çoğunlukla önyargı içeren kanı ve bu gruplardaki tüm bireylerin taşıdığı varsayılan olumlu veya olumsuz nitelikleri içine alan bilişsel bir şema olarak tanımlamaktadır. Kalıpyargılar sadece etiket değildir, aynı zamanda etiketli kategorilerdeki insanların sahip olduğu düşünülen özellik ve davranışlarla ilgili varsayımlardır (Kite, Deaux, Haines, 2008).

Kalıpyargılar genellikle insanlar hakkında günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli bilgileri kategorize etmek ve sentezlemek için temel bir eğilimden gelişmektedir (Gilovich, 1991; Stephan, 1999; Tutkun, Koç; 2008). Kalıpyargıların önyargılı tutumların bilişsel bileşeni olduğunu düşünülmektedir (Secord, Backman, 1974). Kalıpyargılar insan hayatında oldukça etkilidir (Tutkun, Koç, 2008).

Kalıpyargılar; bir bireyi, olayı, durumu veya yeri oldukça az bilgilerle kolaylıkla yorumlamayı sağlar (Atkinson ve diğ., 2002; Hogg, Vaughan, 2007). “Erkekler ev işi yapamaz”, “Engelli bireyler spor yapamaz”, “Yalnızca çocuklar oyun oynar” gibi kalıpyargılar bu yorumlara örnek olarak verilebilir (UNESCO, 2008). Karabayev ve Tutkun (2001) kalıpyargılara ait özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Kalıpyargılar sözlü kültür ve sıradan bilgilerden ortaya çıkar. Belli grupların iletişimi ile yayılır ve davranışa dönüşür.

- Kalıpyargılar duygu içerir, tahmine dayalıdır, değer yargılarına benzerlik gösterir ve kuşaktan kuşağa aktarılır.
- Kalıpyargılar, gelenekten veya bireysel eğilimlerden oluşur ve basmakalıp düşünceler ortaya koyarlar.
- Kalıpyargılar çoğu zaman olumsuz ve doğru olmayan düşüncelerdir.

Kalıpyargıların cinsiyete yönelik olduğu da görülmektedir. Toplumda kadın ve erkekten birbirinden farklı olarak davranmaları beklenen özellikler de cinsiyet kalıpyargıları olarak adlandırılmaktadır (Franzoi, 1996; Dökmen, 2004). Cinsiyet kalıpyargıları, erkek ve kadınların ilgi alanları, yeterlilikleri ve rolleri gibi kişisel özellikler hakkındaki yapılandırılmış inanç kümeleridir (Ashmore, Del Boca, 1979). Sosyal olarak paylaşılan bu inançların yıllardır süregeldiği görülmektedir (Prentice, Carranza, 2003). Cinsiyet kalıpyargıları dünyanın birçok yerinde benzer özelliklere sahip olup zamanla değişim göstermemektedir. Bu kalıpyargılar kadınlara sessiz, sakin, fedakâr, duyarlı, aile ile ilgilenmesi gereken kişi gibi özellikler atfederken erkeklere de aileyi koruyucu, cesur, mert, mantığını kullanan, güç gerektiren şeyleri yapan ve geçim sağlayan kişi gibi özellikler atfetmektedir (Saraç, 2013).

İnsanlar dişi veya erkek cinsiyetiyle dünyaya gelirler fakat yetiştirme sürecinde sosyalleşmeyle birlikte toplumun belirlediği cinsiyetlere ait rollerle kız veya erkek çocuk kalıplarıyla büyürler (Terzioğlu, Taşkın, 2008). Çocuklar, erkek ya da kız çocuklarının temel kimliklerinin farkına vardıklarında, aynı zamanda cinsiyet kalıpyargılarını da fark etmeye başlarlar (Shaffer, 2009). Okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocuklar, erkekler ve kızlar için uygun görülen oyuncaklar, etkinlikler ve cinsiyete bağlı başarılı olacaklarını düşündükleri alanlar hakkında daha fazla bilgi edinirler (Blakemore, 2003; Serbin, Powlishta, Gulko, 1993). Bu yaşlardaki çocuklar cinsiyet kalıpyargılarını ihlal edilmemesi gereken kurallar olarak görürler (Banerjee, Lintern, 2000). Bununla birlikte, 8-9 yaşlarında, çocuklar cinsiyet hakkındaki düşüncelerinde daha esnek hale gelmektedir (Blakemore, 2003; Levy, Taylor, Gelman, 1995; McHale, Crouter, Tucker, 2001). 10-11 yaşlarında ise çocuklardaki kalıpyargılar yetişkinlerdekiyle benzerlik gösterir (Shaffer, 2009).

Her ne kadar 20. yüzyılın son yarısında daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri ve normları yönünde bir değişiklik olsa da (Botkin, Weeks, Morris, 2000), birçok geleneksel klişeyi destekleyen bireyler bulunmaktadır (Lueptow, Garovich-Szabo,

Lueptow, 2001; Twenge, 1997). Geleneksel klişelerin ve kalıpyargıların genelinde yatan olumsuz yönlerinin en aza indirilmesi için çocukların bu konudaki tutum ve davranışlarına erken yaşlarda dikkat etmek oldukça önemlidir.

2.3.1.3. Özel Gereksinimli Çocuklar

Tüm çocukların kendilerine has fiziksel yapıları ve işlevleri, farklı alanlarda öğrenme hızları, özellikleri ve duygusal özellikleri vardır (Kırcaali İftar, 1998). Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda çocuklar normal gelişim göstermekte, sınırların dışında özellikler taşıdığına ise özel gereksinimler oluşmaktadır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de, özel eğitim gerektiren bireyler çeşitli sebeplerle, kişisel özellikleri ve eğitsel yeterlilikleri bakımından akranlarına kıyasla anlamlı farklılıklara sahip birey olarak tanımlanmıştır (Kılıçkaya, Zelyurt, 2015). Özel gereksinimli çocuklar tanımlanmış bir yetersizliğe sahip veya gelişimsel olarak risk altında bulunan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Lerner, Lowenthal, Egan, 2003).

Özel gereksinimli çocuklar ortak paydada toplanmış belli gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar aşağıdaki gibidir (Eripek, 2002);

- Zekâ geriliği olan çocuklar
- Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar
- Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar
- İleri safhada ve çocuklu yetersizliği olan çocuklar
- İşitme yetersizliği olan çocuklar
- İletişim bozukluğu olan çocuklar
- Görme yetersizliği olan çocuklar
- Bedeni ve sağlığı ile ilgili yetersizliği olan çocuklar
- Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar

Görüldüğü gibi özel gereksinimli çocuklar oldukça çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar içinde bulunan çocuklar yaşamlarında birçok problemle karşılaşmaktadır. Örneğin; normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklara karşılaştıklarında genellikle onların farklılıkları hakkında net bilgileri olmadıkları için özel gereksinimli çocuklardan uzak durabilmektedirler (Batu, Çolak, Odluyurt, 2012). Vuran (2005) ve Turhan (2007) özel gereksinimli bireylere yönelik normal gelişim gösteren akranların tutumlarının çoğunlukla olumsuz ve sosyal kabul seviyesinin de

düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Özel gereksinimli bazı öğrenciler okuldaki akran gruplarında ilişki kurma ve arkadaşlıklar kurma konusunda zorluklar yaşayabilmekte ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler bu açıdan daha savunmasız görünmektedir (Garrison-Harrell, Kamps, 1997; Monchy, Pijl, Zandberg, 2004; Mu, Siegel, Allinder, 2000; Scheepstra, Nakken, Pijl, 1999; Soresi, Nota, 2000).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler eğitime tam katılımda zorluklarla karşılaşmakta ve dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Pijl, Frostad, Flem, 2008). Öğrenme süreçleri ve davranışları bakımından normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösteren bu çocuklar eğitim öğretim sürecinden faydalanamamakta, kısmen faydalanmakta veya tamamen faydalanabilmektedir (Yaralı, 2015).

Türkiye’de özel gereksinime sahip bireyler kaynaştırma eğitimi ile eğitime tam katılım sağlamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), kaynaştırma yoluyla eğitimi; özel eğitim gereksinimi duyan çocukların eğitimlerini, destek eğitim olanakları ile özel eğitime gereksinim duymayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında devam etmelerini temel alan özel eğitim uygulamaları olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile temelde özel gereksinim olan çocuklarla akranlarının birlikte olmaları, bu çocukların akranları tarafından kabul görmeleri ve aralarındaki ilişkileri geliştirmeleri hedeflenmektedir (Stafford, Gren, 1996).

Kaynaştırma eğitiminin hem normal hem de özel gereksinimli çocuklara katkıları bulunmaktadır (Ayrıl ve diğ., 2015). Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimi olan çocuklarla aynı eğitim ortamını paylaşan çocuklar bu çocukları yakından tanıma fırsatına sahip olur ve böylelikle bu çocuklar hakkındaki önyargılarını değiştirme şansına sahip olurlar. Ayrıca bireyler arasında farklılıklara yönelik algıları gelişebilir (Sucuoğlu, Kargın, 2006).

2.3.1.4. Farklı Aile Yapıları

İnsanlığın başlangıcı kadar eski bir kavram olan aile yıllar içinde farklı yapılara bürünse de 21. yy’da da hala oldukça önemli bir konumdadır (Hallaç, Öz, 2014). Aile; toplumun hem biyolojik hem de kültürel sürekliliğini sağlayan bir kurum olarak tanımlanmaktadır (De Fleur, 1976). Aile, bireyin hayata başladığı ve hayatını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu bakım ve desteğin sağlandığı sosyal bir ortamdır.

Topluma ait değer yargıları ve sosyalleşmenin en belirgin ve yoğun bir şekilde yaşandığı yapı ailedir (Sayın, 1990; Erdentuğ, 1991).

Aile ile ilgili yapılan tanımlardan da görüldüğü gibi ailelerin belli özellikleri bulunmaktadır. Bu evrensel özellikler aşağıdaki gibidir (Allender, Spradley, 2005; Potter ve diğ., 2012; Stuart, Laraia, 2004);

- Tüm aileler küçük birer sosyal sistemdir.
- Tüm ailelerin kendi kültürüne ait değerleri ve ilkeleri mevcuttur.
- Tüm ailelerin bir yapısı vardır.
- Tüm aileler temel fonksiyonlara sahiptir.
- Tüm aileler yaşam döngüsündeki evrelere göre hareket eder.

Tüm aileler gerek yapısı gerek fonksiyonları gerekse gereksinimleriyle farklı birer varlıktır ve toplumdaki bireylerin gelişiminde ve değişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Doğan, 2007; Yörükoğlu, 1994). Günümüzde toplumun temeli görevi gören ailelerin yapısal ve işlevsel anlamada hızlı bir değişim yaşadığı görülmektedir (Aslan, 2002). Bu değişim içinde tek bir aile tipinin var olduğunu düşünmek sınıf, toplumsal cinsiyet ve yaş gibi pek çok değişik faktörü yok saymaktır (Gittins, 2011). Bu değişim öncelikle en belirgin iki aile yapısı olan geniş ve çekirdek aile tipleriyle değerlendirilebilir.

Geniş aile, iki ya da daha fazla kuşağın birlikte yaşamını sürdürdüğü, büyükanne ve büyük babanın egemenliğinin ön planda olduğu aile tipidir (Çetin, 2019). Geleneksel geniş aileler ekonomik ve siyasal bir birliği temsil etmektedir (Aslan, 2002). Çekirdek aile ise, anne, baba ve çocuklardan oluşan çoğunlukla şehirlerde bulunan aile tipidir (Çetin, 2019). Sanayileşmeyle birlikte geleneksel üretim türüne göre yaşayan geniş ailelerin modern üretim türüne daha yakınlık gösteren çekirdek aileye doğru geçiş gösterdiği konusunda fikir birliği gözlemlenmektedir (Kapız Özen, 2002; Pehlivan, 2017). Fakat bu geçişle birlikte geniş ailenin ortadan kalkmadığı, bu süreçte ailenin üye sayısında azalma, fonksiyonlarında ve yapısında farklılaşma olduğu görülmektedir (Aslantürk, Amman, 2001).

Geniş ve çekirdek aileler gibi, günümüzde tek ebeveynli aileler de oldukça sık rastlanan aile tipleri arasında yer almaktadır. Tek ebeveynli aile; çeşitli sebeplerden dolayı yalnız kalmış babanın ya da annenin, çocuğun sorumluluğunu yalnızca kendisinin üstlendiği aile tipidir (Opçin, 2018). Bu aileler boşanma, ölüm, evlat edinme, eşlerden

birinin terki gibi farklı tercihler sonucu oluşmaktadır (Aydiner Boylu, Öztop, 2013). Gladding (2012) tek ebeveynli ailelerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

1. Ailelerde net olmayan tanımı yapılmamış roller ve sınırlar bulunmaktadır.
2. Bu tip ailelerde bulunan çocuklar, özellikle erkekler, diğer ailelerde yaşayan çocuklar gibi başarılı olamayabilir.
3. Çocuklar kimlik karmaşasıyla karşı karşıya kalabilir.
4. Çocuklar karşı cinsle etkileşimde bulunmakta zorlanabilir.
5. Bu tip aileler yoksulluk sınırında veya buna yakın bir ekonomik düzeydedir.
6. Bu tip ailelerde depresyon ve farklı olumsuz duygulara rastlanmaktadır.

Görüldüğü gibi farklı aile yapılarında farklı özellikler gözlemlenmektedir. Bu aile yapıları arasında geçiş dönemleri yaşanmakta ve bu geçiş dönemlerinde hem çocuklarda hem de yetişkinlerde uyum ve davranış problemleri görülebilmektedir (Özkabak Yıldız, 2018). Bu yüzden farklı aile yapıları yüzyıllar boyunca zorluklar karşısında yaşanan deneyimleri yansıtmıştır. Bu zorluklardan biri de sahip oldukları aile ve sosyal yapı farklılıklarına saygı gösterilmemesi ve önyargılı tutumlara maruz kalmalarıdır. Bu sebeple farklı ailelere ve sosyal yapılara yönelik tutum ve davranışlar, üzerinde durulması gereken önemli konular arasında yer almaktadır.

2.3.1.5. Çokkültürlülük (Multiculturalism)

Kültür bir örgütsel organizasyonda var olan normlar ve beklentiler olarak tanımlanmıştır (Glisson, James, 2002; Glisson, Green, 2006). Kültür, genetik kodlardan bağımsız, içinde bulunulan toplumun özelliklerine göre sonradan edinilen davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (İçli, 2002). Kültür, bir toplumun normları, gelenekleri, görenekleri, adetleri ve kurallarından meydana gelmektedir (Aral, Kadan, 2018).

Kültür, içinde bulunulan toplumdan öğrenileceği gibi eğitimle ve başka bireylerin tecrübeleriyle de öğrenilebilmektedir (İçli, 2002). Kültür bireyin tutum, davranış, algı ve beklentilerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Paylaşılan ortak değerler, inançlar, gelenek ve görenekler bireyde kültürel bağlanmaya yardımcı olmakta ve gelecek nesilleri de etkilemektedir (Atsan, 2006).

Çokkültürlülük; kültürel farklılıkların toplum içinde ifadesi, azınlıklara özgü hakların tanınması, azınlıkların farklı kültür ve kimliklerini koruması ve geliştirmesi, farklı

kültürel yapıların gelişiminin desteklenmesi gibi çeşitli anlamlar barındırmaktadır (Başbay, Bektaş, 2009). Çetin (2005) çokkültürlülüğün rengârenk çiçeklere sahip bir bahçeye benzediğini dile getirmektedir. Bu benzetmeyle çokkültürlülüğün farklılıklarla beraber zenginlikler getirdiği vurgusu yapılmaktadır.

Farklı kültürler ve bu kültüre ait değerler yalnızca dünyanın farklı ülkelerinde değil aynı zamanda kendi ülkelerinin insanları arasında da bulunmaktadır (Yalkın, 2012). Farklı kültürler toplumlara özgü inanç, değer, gelenek ve görenek gibi farklı kültürel özellikleri kapsamaktadır. Farklı kültürler toplumların zenginleşmesine olanak sağlamaktadır (Aykut, 2019). Küreselleşmenin oldukça hızlı olduğu dünyada bireylerin farklı kültürleri tanınması, bu kültürlerle etkileşim kurmaya hazır olması, yaşadığımız dünyaya karşı önyargısız, demokratik, açık ve hoşgörülü bireyler olması açısından oldukça önemlidir (Toprak, 2008).

Dünyadaki toplumlarda etnik ve dilsel anlamda azınlık gruplar dilleri ve kültürel özellikleri nedeniyle tam vatandaşlık haklarından ayrı tutulmaktadır. Bunun sebebi ise azınlık grupların kültürel olarak bağlı oldukları kimliklerini korumaya önem vermeleri ve tarihte yaşadıkları grup ayrımcılıkları ve dışlanmalardır (Castles, Davidson, 2000; Koopmans ve diğ., 2005; Kymlicka, 1995; Young, 1989). Örneğin; Almanya'daki Türk öğrenciler veya İngiltere'deki Müslümanlar gibi azınlıklar okullarda marjinalleştirildiklerinde ve 'diğer' kategorisinde değerlendirildiklerinde etnik kimliklerini vurgulama ve ulus-devlete zayıf bağlar geliştirme eğilimi göstermektedirler (Banks, 2014).

Ötekileştirmenin aksine demokrasinin hüküm sürdüğü ülkelerde ise bireylere eşit davranılmalı ve onlara eşit özgürlükler vermelidir (Gutmann, 2003). Çok kültürlü devletlerdeki okullar, karmaşık eğitim konularını demokratik ideolojileri ve beyanlarıyla tutarlı bir şekilde ele almalıdır (Banks, 2004). Çok kültürlü devletler, ırksal, etnik ve dilsel olarak çeşitlendikçe bu konular, paradigmlar ve ideolojiler üzerinde daha fazla yoğunlaşmalıdır (Banks, 2014).

2.3.2. Önyargı Karşıtı Programlar ve Yaklaşımlar

Önyargı Karşıtı Müfredat (Anti-Bias Curriculum), Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı (Multicultural Education), Kimlikli Bebekler Yaklaşımı (Persona Dolls) ve Barış Eğitimi cinsiyetçi tutumlar, kalıpyargılar, dezavantajlı ve özel gereksinimli gruplar,

farklı etnik özgeçmiş ve buna benzer bireysel ve grup farklılıklarını içeren yaklaşımlardır. Bu bölümde bu yaklaşımlar incelenecektir.

2.3.2.1. Önyargı Karşıtı Müfredat (Anti-Bias Curriculum)

Önyargı (Bais) Derman-Sparks ve A.B.C. Task Force (1989) tarafından bireyin kendi duygu, tutum ve inançları sebebiyle belli bir durumda kendinin haklı olduğunu düşünmesi sonucu diğer bireylere adaletsiz olma durumu olarak tanımlanmıştır. Önyargı, gerçekler hakkında bir araştırma yapmadan ve düşünmeden meydana gelen bir yargıdır ve hayatın bir parçasıdır (Yenilmez, Dereli, 2009). Derman-Sparks ve A.B.C. Task Force (1989) Önyargı Karşıtı (Anti-Bias) kavramını ise tüm “izm”lere aykırı olarak klişeleşmiş, kesin hükümler ve önyargı içeren yaklaşımlara karşı “aktif/aktivist” bir bakış açısı olarak tanımlamaktadır.

Önyargılara karşı mücadele genellikle erken yaştaki küçük çocukların önyargı geliştirmelerini ve daha sonra bu önyargıların ırkçılığa yol açabilecek şekilde gelişim göstermelerini temel almaktadır (Vandenbroeck, 2007). Önyargı ve ayrımcılık kavramlarının erken yaşlarda çocukların belli bir durumu veya grubu olumlu ve olumsuz etiketlemeleri sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir. Önyargının uzun süreli ırkçı ve buna benzer sonuçları sebebiyle ortaya Önyargı Karşıtı müfredat çıkmıştır.

Önyargı Karşıtı Müfredat bireysel ve sosyal kimlik, kendinden farklı olan insanlarla sosyal ve duygusal etkileşimde bulunma, önyargı, ayrımcılık, eleştirel düşünme ve adalet konularını ele almaktadır (Derman-Sparks, LeeKeenan, Nimmo, 2015). Önyargı Karşıtı Müfredat, kimlik sahibi olma, görüş bildirme, topluma aktif olarak katılma, ayrımcılıktan uzak olma gibi Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde yer alan temel hakları da içermektedir (Derman-Sparks, LeeKeenan, Nimmo, 2015). Bu yaklaşım öğretmenlerden ve çocuklardan “farkı” temel olarak kabul etmelerini ve örtbas etmek yerine ortaya çıkardığı sorunlarla yüzleşmelerini talep etmektedir (Corson, 2000).

Önyargı Karşıtı Müfredat, çocuklar ve ailelerinin farklı bir toplumda kimlik duygusu geliştirmeyi destekleyen bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çocukların kendileri ve aileleriyle gurur duymasını, çeşitli insan farklılıklarına saygı duymalarını, haksızlığı ve önyargıyı tanımalarını ve başkalarının haklarından söz etmelerini öğrenmelerine yardımcı olur (Derman-Sparks, Edwards, 2010). Farklılıklar, eşitlik ve sosyal katılım konularında politikacılara, yöneticilere ve eğitimcilere yönelik bazı

yayınlar (Vandenbroeck, 2001; Van Keulen, 2004) bulunmaktadır. Bu yayınlar haricinde, Önyargı Karşıtı Müfredat hem planlı olarak eğitim programında hem de çocukların günlük oyunlarında ve konuşmalarında uygulanabilir şekildedir (Kuh ve Diğ., 2016).

Önyargı Karşıtı Müfredat erken çocukluk yıllarında ön yargı ve kalıp yargıları, çocuğun kendisi sebebiyle ortaya çıkan yanlış anlamaları sorgulamasını amaçlamaktadır (Üner, 2011). Derman-Sparks (2004) kültürle bağdaştırdığı Ön Yargı Karşıtı Müfredat'ın birbiri ile ilişkili dört önemli hedefi olduğunu ve bu hedeflerin farklı yaş gruplarına, bireye özgü geçmişe ve deneyimlere rağmen tüm çocukları kapsadığını dile getirmektedir. Ön Yargı Karşıtı Müfredat'ın hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

Hedef 1: Her çocuğun bilgi birikimini desteklemek, kendinden emin öz kimlik ve grup kimliği geliştirmek

Bu hedef dâhilinde çocukların diğer çocuklar üzerinde üstünlük duygusuna ihtiyaç duymadığı eğitim ortamları oluşturulur.

Hedef 2: Çocukların farklı geçmişe ve sosyal çevreye sahip bireylerle rahat ve empatik etkileşimde bulunmasına teşvik etmek

Bu hedef dâhilinde farklılıklar hakkında rahatlıkla fikirleri dile getirmek, farklılıklara adapte olabilmek ve tüm insanların sahip olduğu ortak insani değerleri bilişsel olarak algılayıp duygusal olarak kabullenmek yer almaktadır.

Hedef 3: Çocukların önyargı ile ilgili eleştirel düşünme becerisini geliştirmesini desteklemek

Bu hedefin dâhilinde bireyin cinsiyeti, ırkı, etnik kökeni, engeli, bulunduğu sınıf, yaşı, kilosu ve buna benzer pek çok karakteristik özelliği sebebiyle çocukların sözlü (dalga geçme, isim takma) veya davranışsal (ayrımcılık yapma, grup dışı bırakma) tutumlarının farkına varmalarına yardımcı olmak yer almaktadır.

Hedef 4: Önyargı karşısında çocuğun kendisi ve başkaları için savunma yeteneği kazanmasını sağlamak

Bu hedef dâhilinde eleştirel düşünme becerileriyle desteklenecek aktiviteler yer almaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda ırk, etnik köken, kültür ve özel ihtiyaçlar gibi farklılıklarda artış görmektedir (Corso, Santos, Roof, 2002; Ladson-Billings, 2005). Fakat birçok öğretmen Önyargı Karşıtı Müfredat konusunda kendini yetersiz hissetmektedir (Au, Blake, 2003; Ukpokodu, 2004). Aboud (1988) ve Katz (1983) tarafından yapılan çalışmalar, çok küçük çocukların bile ten rengi, dil ve cinsiyet gibi farklılıkların ayrıcalık ve gücü yansıttığını bildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte önyargılı tutumları değiştirmek için tasarlanan programlar da en çok erken çocukluk yıllarında en az ergenlik döneminde etkili görülmektedir (Kissinger, 2017). Bu sebeple erken çocukluk yıllarında önyargı karşıtı bir tutum benimsemek, öğretmenlerin eğitimde önyargıyı yıkacak uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Birçok örgüt ve akademik çevre Amerika’da geliştirilen Önyargı Karşıtı Yaklaşım’ı kucaklayıp bu yaklaşıma yeni bir çerçeve oluşturma arayışı içine girmiştir. 1989 yılında ise Amerika’da ilk defa eğitmen ve çocuk gelişimi uzmanı olan Louise Derman-Sparks ayrımcılık ve önyargıyı konu edinen Önyargı Karşıtı Müfredat’ı (Anti-Bias Curriculum) oluşturmuştur (Derman Sparks, A.B.C. Task Force, 1989). Louise Derman-Sparks ve ABC Task Force (1989) ile diğer araştırmacıların yaptığı yayınlar Birleşik Krallık, Danimarka, İrlanda, Hollanda, Belçika, Yunanistan ve daha sonra Fransa’da çocuk eğitiminde açık ırkçılık karşıtı Aile Duvarı (Family Wall) ve Kimlikli Bebekler (Persona Dolls) gibi yenilikçi projelere ışık tutmuştur (Vandenbroeck, 2007).

2.3.2.2. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı (Multicultural Education)

Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı Patt Ramsey’in “Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children (1987)” adlı kitabında yer almaktadır (Levy, 1996). Bu konuda 1990’lı yıllarda ‘Çokkültürlü Çocuk Bakımı’ adlı açıklayıcı bir çalışma da yapılmıştır (Vedder, Bouwer, Pels, 1996). 1980’lerde ve 1990’larda "çok kültürlü" ve "kültürlerarası eğitim" terimlerinin, erken çocukluk eğitiminde ve diğer alanlarda oldukça popüler bir araştırma alanı olduğu (Vandenbroeck, 2007) bu yayınlardan da anlaşılmaktadır.

Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı eğitim kurumlarında bulunan engelli bireyler, eğitimde eşitlik, etnik gruplar, dil açısından azınlık gruplar ve düşük sosyo-ekonomik gruplar gibi birçok farklı grubun ihtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik kurslar,

programlar ve uygulamalardan ortaya çıkmıştır (Banks, Banks, 2019). Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı'nın Afroamerikanlar, Hispanikler, yoksullar, kadınlar ve diğer mağdur gruplar için bir yetki programı ve müfredat hareketi olduğu yanlış bir kanıdır (Glazer, 1991; D'Souza, 1991). Bu yaklaşım etnik kutuplaşmaların ve derin sorunların yaşandığı dünya hakkında tüm öğrencilerin daha bilgili, sevecen ve aktif bireyler olmalarını hedefleyen bir harekettir (Banks, 1993). Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı'nın farklı kültürlerle birlikte birçok farklılığı konu edinmesi oldukça kapsamlı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Banks (1993) Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı'nın beş boyutunu aşağıdaki sıralamıştır;

1. İçerik entegrasyonu
2. Bilgi oluşturma süreci
3. Önyargıların azaltılması
4. Eşitlik pedagojisi
5. Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı

İçerik entegrasyonu boyutu, öğretmenlerin konu alanlarındaki veya disiplinlerindeki temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri uygulayabilmek için çeşitli kültür ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgileri ne ölçüde kullandığını ele almaktadır. Bilgi oluşturma süreci boyutu, sosyal, davranışsal ve doğa bilimcilerinin disiplinlerinde bilgi oluşturma prosedürlerini kapsamaktadır (Banks, 1993). Önyargıların azaltılması boyutu, çocukların ırksal tutumlarına ve daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilecek stratejilere odaklanmaktadır (Banks, 1995). Eşitlik pedagojisi boyutu, farklı ırksal ve etnik gruplardan ve tüm sosyal sınıflardan öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıran teknikler ve öğretim yöntemlerinin kullanmasını ele almaktadır (Shade, 1989). Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı boyutu ise okulun değişim birimi olarak algılanmasını ve okul ortamında yapısal değişiklik yapılmasını içermektedir (Banks, 1993).

Çok Kültürlü Eğitim, farklı ırklardan, sosyal ve etnik yapılardan gelmiş tüm öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlamaya çalışır ve bu sebeple okullardaki eğitimi yapılandırmaya çalışır (Banks ve diğ., 2001). Çok Kültürlü Eğitim, çocukların akademik başarılarını ve kültüre karşı duyarlılığı artırmayı ve bunun yanında da farklı kültürden gelen bireylere karşı önyargıyı azaltmayı (Dunn, 1997), tüm öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanmalarını ve farklı

bireylerin kendi kültürlerini korumalarına yardımcı olmalarını (Türkoğlu, 1998), herkesin çok kültürlü bir yaşamda uyumlu bir şekilde hayatlarına devam etmelerini amaçlamaktadır (Coşkun, 2006).

Çok Kültürlü Eğitim demokratik hedefleri ve değerleri, kültüre çoğulcu yaklaşımı, kişisel ve zihinsel gelişimi ve sosyal adaleti esas almaktadır (Nieto, Bode, 2011). Çok Kültürlü Eğitimde temel ilkeler aşağıdaki gibidir (Banks ve diğ., 2001; Bannett, 2001);

- Cinsiyetçi tutumlar, ırkçılık, önyargı ve bunlara benzer ayrımcılıkların sona ermesi.
- Eğitim ortamlarında farklı kültürlere olanak sağlanması.
- Birbirinden farklı kültürlere ait deneyimlerin ve bakış açılarının bütünleştirilmesi.
- Herkes için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması.
- Birbirinden farklı kültürlerin bütünleşmesine yönelik bilimsel çalışmaların yapılması.
- Farklı kültürleri algılayabilmek ve bu kültürlere değer vermek için insancıl girişimlere yer verilmesi.
- Eğitimin felsefesinin, metodunun, yapısının, özünün, içeriğinin, sürecinin, bilgi ve değer bütüncül bir yaklaşımla ele alınması.
- Sürekli değişimin gelişimin bir parçası olduğunun farkında olunması.
- Farklılıkların eğitimde zenginliği yansıttığının bilincinde olunması.
- Öğretmenlerin farklı etnik gruplara ait özellikleri ve bu farklılıkların öğrencilerini nasıl etkilediğini farkına varabilmeleri için çeşitli etkinliklerin yapılması.
- Bilginin içinde bulunulan sosyal yapıyla şekillendiğini öğrencilere aktarabilecek çeşitli etkinliklerin yapılması.
- Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini şekillendiren örtük programlara katılımının sağlanması.
- Etnik yapı ve ırk ile ilgili önyargıların öğrenciler tarafından fark edilmesinin sağlanması.
- Öğrencilerin toplumsal olarak ortak olan değerleri öğrenmelerine yardımcı olunması.

- Eğitimde yönetim kademesinde bulunanların tüm okulların ekonomik anlamda eşit olarak desteklemesi.
- Sosyal ve bilişsel becerilerin değerlendirilmesinde farklı kültürlere duyarlı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması.

Bireylerin etkileşiminde din, dil, kültür, etnik ve sosyal gruplar gibi farklılıklar toplumun başlıca özellikleri arasında yer almaktadır. İnsan yaşamının erken yıllarında bu farklılıklar hakkında eğitim verilmesi yaşamın ilerleyen yıllarında etkili bir dünya vatandaşı olunmasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Banks (1993) erken çocukluk yıllarındaki tecrübelerin çocuklarda kültür algısını geliştirmede etkili olduğunu dile getirmektedir. Çocuklarda ilk üç yıl içinde ırksal grupların özellikleri ve kimlikleri ile ilgili algıların geliştiği görülmektedir.

Çok kültürlü eğitim etkinliklerinin erken çocukluk yıllarından itibaren tüm eğitim kademelerinde yer almasının gelişime bütüncül bir şekilde destek olacağı düşünülmektedir (Cırık, 2008). Fakat yapılan birçok araştırmada (Hasson, 2006; Lee, Carrasquillo, 2006; Lindhom-Leary, Borsato, 2005; Woodrow, Sham, 2001) kültürün eğitime etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Fakat bazı çalışmalarda (McCray, Wright, Beachum, 2004; Neuharth-Pritchett, Reiff, Pearson, 2001; Sultana, 1994) akademisyenlerin, idarecilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

2.3.2.3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı (Persona Dolls Approach)

Kimlikli Bebekler ilk olarak 1950’li yıllarda çok kültürlülüğün hâkim olduğu Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. Kalifornia’da bir anaokulu öğretmeni olan Kay Taus ve meslektaşı Ruth kendi sınıflarındaki önyargı ve ayrımcılığı önlemek amacıyla bu yaklaşıma öncülük etmişlerdir (Nutbrown, 2002). Bu iki öğretmen elbiseler giydirdikleri bebeklere zaman içinde hayat hikâyeleri oluşturdular. Bu sayede bu bebeklere ait birer “persona (personality)” oluştu. Bu bebeklerin belli kültürel geçmişi, yaşam tarzı, ailevi özellikleri, sevdiği ve sevmediği durumlar, favori yemekleri gibi bazı özellikleri bulunmaktaydı. Öğretmenler anlattıkları hikâyeleri aslında bu bebeklerin söylediğini belirtmekteydi (Taus, 1987).

Bu yaklaşım 1990’lı yılların sonlarına doğru bir eğitim metodu olarak kullanılmaya başlanıp Amerika geneline ve neredeyse eş zamanlı olarak da Avrupa ve

Avustralya'ya yayılmıştır (MacNaughton, Williams, 1998). Güney Afrika'da bir anaokulu öğretmeni olan Babette Brown'ın katkılarıyla Kimlikli Bebekler zamanla uluslararası düzeyde tehdit unsuru içermeyen ve etkin bir ayrımcılıkla mücadele yöntemi haline gelmiştir (Brown, 1998, 2001, 2008).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın felsefesi Vygotsky ve Bruner'in felsefelerine dayanmaktadır. Çocukların çevreyle aktif etkileşimin öğrenmede oldukça önemli olduğunu dile getiren Vygotsky, bilginin çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimle çoğaldığını belirtmektedir (Bodrova, Leong, 2010). Bruner ise düşünme becerisinin gelişmesi için orijinal yollara ve bir sonraki adımda da çocuklara sorgulamayı, farklı tecrübeler edinmeyi ve model almayı destekleyen "yapı iskelesi" (scaffolding)'ne ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir (Aktan Acar, Çetin, 2017). Bu felsefi dayanaklarla Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nda yer alan bebek ve çocuk arasındaki etkileşim sayesinde çocuklarda farklılıklara saygı konusunda bilgi artışı beklenmektedir.

Kimlikli bebekler, esas olarak okul ortamındaki öğretmenler tarafından ayrımcılıkla mücadele etmek ve okullarda çocukların empati kurmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmış gerçek boyutlu bez bebeklerdir (Brown, 2001). Dramatik oyun bebekleri sınıfta çocuk istediği anda ismi, yaşı, ailesi ve kimliği değişebilen bebeklerdir. Fakat Kimlikli Bebekler bu bebeklerden farklı olarak sınıfın bir üyesidirler. Kimlikli bebekler normal yaşamdaki bebeklerle aynı boyuttadır. Bununla birlikte her kimlikli bebeğin bir ailesi, yaşadığı özel bir alan, belli arkadaşları ve sevip sevmediği şeyler bulunmaktadır. Bebeğin sınıf içine bulunduğu süreçte bu özellikleri değişmemektedir (Buchanan, 2007). Görüldüğü gibi bu bebeklerin kendilerine özgü kimlikleri bulunmaktadır. Bu bebekler dramatik veya sembolik oyun bebekleri gibi sıradan bebek veya kukla değildir (Brown, 2008; Taus, 1987).

Farklılıklar konusunda farkındalığın artması amacıyla bu bebekler engel gruplarına ait özelliklere de sahip olabilmektedir. Örneğin, günlük yaşantıda karşılaşılabileceğimiz birçok engeli yansıtacak şekilde gözlük takan, işitme cihazı, tekerlekli sandalye veya koltuk değneği kullanan bebekler bulunmaktadır (Brown, 2001). Bununla birlikte bebeklerin kullanımının genellikle üç ve altı yaş arasında olması gerektiği dile getirilmektedir (Brown, 2001, 2008).

Bu bebekler genellikle okullarda çember zamanında sınıfa ziyarete gelip öğretmenin kucağında edindikleri tecrübeleri anlatırlar (Brown, 2001, 2008; Taus, 1987; Whitney, 1999). Bu bebeklerin çocuklarla aynı yaşta olduğu ve başka bir anaokulundan geldiği söylenir (Brown, 2001). Fakat bebekle ilk tanışma uzun sürmez. Bu ziyarette bebeğe ait özelliklerden bahsedilir. Bu sayede çocuklar bebeği yeni bir arkadaş olarak tanımış olurlar (Dimitriadi, 2015). Bebeklere ait hikâyeler ve bu bebeklerin kişilikleri gerçek hayattaki çocuklarda olduğu gibi sürekli. Bebeklere ait bu özel hikâyelerin birer günlüğe yazılması önerilmektedir (Brown, 2001, 2008; Taus, 1987; Whitney, 1999). Bununla birlikte bebeklerde birden fazla özel durum bulunmaması gerekmektedir. Örneğin; bir bebek hem çilli hem fiziksel engelli hem de gözlüklü olmamalıdır (Akar, Çetin, 2017).

Bu yaklaşımda öğretmenler, bağ kurabileceği bir bebeği seçer ve kalıp yargılardan ve önyargulardan uzak bir kimlik oluşturur. Bebeklere kimlik oluşturmada aşağıdakine benzer sorulara yanıtlar aranır (Dimitriadi, 2015);

- Bebeğin ismi nedir?
- Bebek kaç yaşındadır?
- Bebeğe ait ailevi özgeçmiş nasıldır? (Kardeşinin, anne veya babasının olup olmaması, aile üyelerinin isimleri vb.)
- Bebek nerede yaşamaktadır? (Çadırdaki, evde, dairede vb.)
- Bebeğin ebeveyni ne iş yapmaktadır?
- Bebeğin en sevdiği oyun nedir?
- Bebeğin okulda sevdiği ve sevmediği aktiviteler nelerdir?
- Bebeğin yapmakta yetenekli olduğu veya olmadığı şeyler nelerdir? Bebeğin yapamadığı bazı şeylerin sebepleri nelerdir? (Fiziksel özellikler, engel durumu vb.)

Kimlikli Bebekler ile erken çocukluk yıllarında çocuklar bebeğe ait öyküler sayesinde farklılıklar hakkında tartışıp aktif bir öğrenme süreci geçirmektedir. Bununla birlikte çocukların kendileri ve diğer insanlar hakkındaki farkındalıkları da artmaktadır. Kimlikli Bebekler çocukların problem çözücü ve hem kendileri hem de diğer insanların haklarını savunabilen bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Dimitriadi, 2015).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ait herhangi bir müfredat yapısı bulunmamaktadır. Fakat bu yaklaşımda bazı aşamalar bulunmaktadır (Aktan Acar, Çetin, 2017). Smith (2009) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır;

1. Bebek ve çocuk arasında etkileşim sağlamak
2. Bebeğin tecrübeleriyle ilgili hikâyeler ile eşitlik konularını çocuğa aktarmak
3. Bebeğin yaşadığı sorunlarla ilgili konularda çocuğun bebekle duygu paylaşımında bulunması ve empati kurmasına olanak sağlamak
4. Çocukta eleştirel düşünme becerisinin gelişimine olanak sağlamak

Türkiye'de Kimlilik Bebekler Yaklaşımı ilk olarak Aktan Kerem ve Kamaraj (2006) tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çocuklar Evi'nde uygulamaya konmuştur. Daha sonra Mardin Ortak Kadınlar İş Birliği Derneği (MOKİD), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) işbirliği ile "*Kimlikli Bebekler Projesi (2011)*" yürütülmüştür (Aktan Acar, Çetin, 2017). Son olarak ise 2013-2015 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) ve Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı (YÖRET) işbirliği ile "*Barışçıl Okuldan Toplumsal Barışa-Demokratik Yurttaş Eğitimi (DEYE) Projesi*" yürütülmüştür (Pınar, Vartanyan, 2015).

2.3.2.4. Barış Eğitimi (Peace Education)

Barış eğitimi uygulamaları savaşın kendisi kadar eskidir. Nesiller boyunca insanlar savaşı ve şiddeti önlemenin ve barışçı olmanın yollarını öğrenmeye çalışmıştır. Barış eğitiminin kökenleri dünya üzerindeki dinlere dayanmaktadır (Harris, 2002). Fakat barış eğitimi formal ve informal eğitim ortamlarında ilk olarak İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarında uygulamaya koyulmuş ve günümüzde farklı bir uygulama ve araştırma alanına dönüşmüştür (Tinker, 2016).

Hem Birinci Dünya Savaşı'nda hem de İkinci Dünya Savaşı sırasında örgün eğitim aşırı milliyetçiliği gençlere aşılama için kullanılmıştır. Bu eğitime karşı koymak için UNESCO, "Dünya vatandaşlığı için eğitim" fikrini desteklemiştir. UNESCO savaşın insanların zihninde başladığını ve bu nedenle barışa yönelik savunmaların da insan zihninde oluşturulması gerektiğini iddia etmektedir (UNESCO, 1945).

İlk zamanlar sadece savaş üzerine kurulu olan barış eğitimi 1960'larda ve 1970'lerde Johan Galtung gibi barış eğitimcileri tarafından yapısal ve kültürel şiddeti içerecek şekilde detaylandırılmış ve genişletilmiştir (Harris, 2002). Barış eğitim programları zaman içinde uluslararası anlayış, insan hakları farkındalığı, vatandaşlık, küresel eğitim, iletişim becerileri, çatışma çözümü, eleştirel pedagoji, yaşam becerileri, demokrasi, ortak yaşam, cinsiyet eşitliği, barış inşası, çevresel sorumluluk ve çeşitliliğe hoşgörü gibi içeriklere sahip olmuştur (Ardizzone, 2002; Bar-Tal, 2002; Bush, Saltarelli, 2000; Clarke-Habibi, 2005; Danesh, 2006; Fitzduff, Jean, 2011). Bu sebeple barış eğitimi yalnızca savaşın var olduğu ortamlara özgü değil aynı zamanda tüm çocuklara yönelik bir eğitim yaklaşımı olarak görülmelidir (Damirchi, Bilge, 2014).

Barış eğitimi genel olarak barışa yönelik farkındalık, beceri ve değerler geliştirmek amacıyla geliştirilen eğitim politikaları, planlamalar, pedagoji ve uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Reardon, 1988). Barış eğitiminde barışın ne olduğuna, neden barış olmadığına ve barışa nasıl ulaşılabileceğine değinilmektedir. Ayrıca barış eğitimi barışı sağlamanın zorluklarını, şiddet içermeyen becerileri geliştirmeyi ve barışçıl tutumları desteklemeyi içermektedir. Barış eğitiminin beş ana fikri aşağıdaki gibidir (Harris, 2004);

1. Barış eğitimi şiddetin köklerini açıklar.
2. Barış eğitimi şiddete alternatifler üretir.
3. Barış eğitimi farklı şiddet biçimlerini kapsar.
4. Barış içinde bulunulan duruma göre değişen bir süreçtir.
5. Çatışma her yerde mevcuttur.

UNICEF'e göre barış eğitimi, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin çatışma ve şiddeti önlemelerini sağlayacak davranış değişiklikleri sağlamak için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri teşvik etme sürecini, çatışmaları barış içinde çözmeyi, içsel, kişilerarası, gruplar arası, ulusal veya uluslararası düzeyde barışı sağlayan koşullar oluşturmayı ifade etmektedir (Fountain, 1999). Okullarda ve diğer eğitsel faaliyetlerde UNICEF'in barış eğitimi yaklaşımını yansıtmak için;

- Çocukların toplumdaki çatışmalardan korunduğu 'barış bölgeleri' olarak işlev görmesi,

- Çocukların “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”de sayılan temel haklarının desteklenmesi,
- Öğretmenler, yöneticiler, diğer personel, ebeveynler ve çocukların okul veya diğer öğrenme ortamlarında, kendi aralarındaki ilişkilerde barışçıl ve haklara saygılı davranışlar modelleyen bir iklim oluşturulması,
- İdari politika ve uygulamalarda eşitlik ve ayrımcılık karşıtı ilkelerin benimsenmesi,
- Toplumda var olan barışı destekleyici, etkili ve şiddet içermeyen çatışma çözümlerine dair bilgilerden yararlanılması,
- Çatışma çözümlerinde çatışmaya dâhil olan tüm bireylerin haklarına saygı duyulması,
- Müfredat boyunca barış, insan hakları, sosyal adalet ve küresel konuların mümkün olduğunca bütünleştirilmesi,
- Barış ve sosyal adalet değerlerinin açıkça tartışıldığı ortamların oluşturulması
- Problem çözme, işbirliği, katılım ve farklılıklara saygıyı teşvik eden öğretim yöntemlerinin kullanılması,
- Hem eğitim ortamlarında hem de farklı topluluklarda çocukların barış yanlısı uygulamalarına izin verilmesi,
- Barış, adalet ve haklarla ilgili olarak tüm eğitimcilerin mesleki gelişimi için fırsatlar sağlanması gerekmektedir (UNICEF), 1999).

Barış eğitimi içinde yer alan şiddet ve barış kavramlarının tanımlanması oldukça önemlidir. Dünya Sağlık Örgütü şiddeti; fiziksel güç ya da kuvvetin, kasti olarak bireyin kendisine, diğer bireylere veya belli bir gruba fiziksel hasara ya da fiziksel hasarla sonuçlanma olasılığının yükselmesine, psikolojik hasara, hayat kayıplarına, gelişim problemlerine sebep olacak şekilde tehditvari ya da gerçekten kullanılması olarak tanımlamaktadır (WHO, 2002).

Barış kavramı sosyal, ekonomik ve politik adaletin varlığını da kapsamaktadır. Bireyler barış içinde özgürleşir ve gelişir. Günümüzde şiddet içerikli davranışlar oldukça artış göstermektedir. Basılı ve görsel basında çıkan haberlerin yanı sıra araştırma verileri (Deveci, Karadağ, Yılmaz, 2008; Dilekmen, Ada, Alver, 2011; Türnüklü, Şahin, 2004), okullardaki öğrenciler arasındaki şiddet eylemlerinin de sosyal hayatta olduğu gibi son yıllarda arttığını göstermektedir (Sağkal, Türnüklü,

Totan, 2012). Galtung (1996) barış kavramını “olumlu barış” ve “olumsuz barış” olarak ikiye ayırmıştır. Olumsuz barış şiddetin olmaması anlamına gelirken, olumlu barış çatışmaların şiddete başvurmada çözömlendiğı sosyal adalet koşulu anlamına gelmektedir.

Barış eğitimi bireylerin kendilerini tanıyabilmelerini, empati kurabilmelerini, korku ve önyargılarını bilmelerini, başkalarıyla şiddetsiz etkileşimde bulunabilmelerini, öfke kontrolüne sahip olmalarını, eleştirel düşünebilmelerini, sorgulama ve dinleme becerileri geliştirmelerini, insanların birden fazla kimliğı olduğunu fark etmelerini hedeflemektedir (Pınar, Vartanyan, 2015). Harris (2003)’ e göre barış eğitimi, güvenli bir dünya ve destekleyici bir çevre oluşturmak için gerekli davranış ve bilgileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Genel bir ifadeyle barış eğitiminin hedefi bireylerin içinde bulunduğı toplumda olumlu iletişim kurmalarını sağlayacak sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesidir (Andersson, Hinge, Messina, 2011).

Barış eğitim programına yönelik farklı yaş grupları ile yapılan birçok çalışma (Danesh, 2006; Danesh, 2008; Shapiro ve diğ., 2002; Maxwell, Enslin, Maxwell, 2004; Sağkal, 2011; Harris, 2003; Lane-Garon, Richardson, 2003; Palmer, Roessler, 2001; Stevahn, 2004; Tapan, 2006) bulunmaktadır. Barış eğitimi programları diğere yaş gruplarında olduğu gibi erken çocukluk döneminde de oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemini kapsayacak barış eğitimi programlarına yönelik çalışmalar (Kamaraj, Aktan Kerem, 2006; Maxwell ve diğ., 2004; Tillman, Hsu, 2000; Peterson, Seligman, 2004) da bulunmaktadır. Erken çocukluk yıllarında barış kavramını benimsemiş çocuklarda aşağıdaki ifadeler görölmektedir (Tillman, Hsu, 2000; Peterson, Seligman, 2004);

- Tüm koşullarda insanları sevmeliyim.
- Yeni bilgiler öğrenmeli ve bu bilgileri diğere insanların yararına kullanmalıyım.
- Bir şeyin doğrusunu yapabilmek için gereken ne varsa yapmalıyım.
- Başkalarıyla savaşın olmadığı bir yaşam olumlu bir tecrübedir.
- Yaşamımda benim haricimde olan insanlar var ve ben bu insanlara saygı duymalıyım.

Çocukların ifadelerinden de göröldüğü gibi barış eğitimi, öğrencilerin bireysel, yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde çatışma çözme becerileri geliştirmelerine, şiddete eğilimlerini azaltmalarına, insan haklarına saygı göstermelerine ve barışı

içselleştirmelerine yardımcı olur (UNESCO, 2005). Bu içselleştirmeye yardımcı olabilmek için küresel bir değere sahip olan barış eğitiminde ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerin hep birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Damirchi, Bilge, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuklarda benlik algısı ve farklılıklara saygı kavramı ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.4.1. Benlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Senemoğlu (1994) okul öncesi eğitim programının çocuklara kazandırması gereken yeterlilikleri ile ilgili yaptığı araştırmada çocukların kendisinin farkında olmasının önemine yer vermektedir. Senemoğlu (1994) kendileri ve kendilerine ait yetenekleri üzerinde olumlu algı geliştiren çocukların kendini başarısız ve yetersiz gören çocuklardan daha sorgulayıcı, meraklı ve güdülenmiş olduklarını dile getirmektedir.

Bong ve Clark (1999) çalışmalarında akademik benlik kavramı ile öz yeterlilik araştırmalarını karşılaştırmıştır. Kavramsal olarak incelendiğinde, benlik kavramının, benliğe karşı duygusal ve bilişsel tepkileri barındıran daha karmaşık bir yapıda olduğu ve sosyal açıdan oldukça etkilendiğini, bunun aksine, öz yeterliliğin daha çok bilişsel boyutlardan oluştuğunu dile getirmektedirler.

Argun (2005) öğretmen ve anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi dönem çocuklarının kendilik algısı ve duygusal davranışsal güçlülüğü arasındaki ilişki incelenmiştir. 301 çocukla yapılan çalışmada Duygusal Davranışsal Derecelendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kendilik algısı Ölçeği ve Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ve anne babaların öğrenilmiş güçlülüğü ile çocukların duygusal davranışsal güçlülüğü ve kendilik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kendilik algısı ile annelerin yaşı, babaların çocuk yetiştirme tutumları, öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimi ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların kendilik algıları ile kendilerine ait kişilik özellikleri ve öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Orth, Robins ve Roberts (2008) düşük öz saygının ergenlikte ve genç yetişkinlikte depresyonun belirleyicisi olup olmadığını incelemiştir. Hassasiyet modeli, düşük öz

saygısının depresyona yönelik risk faktörü olduğunu savunurken, skar modeli ise düşük öz saygının depresyonun sebebi değil sonucu olduğunu savunmaktadır. Bu durumu daha açıklanabilir duruma getirmek isteyen araştırmacılar bu araştırmada 15 ve 21 yaşları ve 18 ve 21 yaşları arasında bulunan bireylerle yaptıkları boylamsal çalışmada düşük öz saygının sonraki yaşlarda yaşanılacak depresyon düzeylerini öngördüğü, ancak depresyonun sonraki yaşlardaki öz saygı düzeylerini öngörmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Zincirkıran (2008) okul öncesi dönem altı yaş grubu çocukların benlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 180 çocukla yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların benlik algılarının anne ve baba eğitim durumu, okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğun bakımını sağlayan kişi ve okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı fark bulunduğunu fakat kardeş sahibi olma, cinsiyet ve anne çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Ölçeğin öz saygı alt boyutunda anne ve baba eğitim durumu, okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğun bakımını sağlayan kişi ve okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı fark bulunduğu fakat kardeş sahibi olma, cinsiyet ve anne çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür. Ölçeğin öz yeterlilik alt boyutunda ise okul öncesi eğitime başlamadan önce çocuğun bakımını sağlayan kişi, okul öncesi eğitim süresi ve baba eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunduğu fakat cinsiyet, kardeş sahibi olma, anne eğitim ve çalışma durumuna göre anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

İkiz (2009) altı yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 100 çocukla yapılan araştırmada; çocukların benlik algısı düzeyleri DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocuğun benlik algısı düzeyi ile, anne ve baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, babanın mesleği, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Huck, Kemp ve Carter (2010) normal sınıflarda eğitim gören zihinsel engelli çocukların benlik algılarını incelemişlerdir. 17 zihinsel engelli çocukla yapılan araştırmada Küçük Çocuklar İçin Algılanan Yetkinlik ve Sosyal Kabulün Resimli Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kendileriyle ilgili algıladıkları yetkinlik ve kabulün olumlu olduğu görülmüştür.

Sarıca (2010) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ve altı yaş grubu çocuklarının benlik algılarını çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelemiştir. 142 çocukla yapılan çalışmada Cicirelli (1974) tarafından okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilmiş olan Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının; annenin çalışma durumu, okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğun bakımını sağlayan kişi ve kardeş sahibi olma durumuna göre anlamlı fark göstermediğini fakat yaş, anne ve baba eğitim durumu, cinsiyet, aile türü, anne baba birlikte olma durumu ve okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur.

Dündar (2010) okul öncesi dönem altı yaş grubu çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 280 çocukla yapılan çalışmada Bilişsel Değerlendirme Sistemi ve DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bilişsel değerlendirme sistemi ile benlik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların benlik algılarında kardeş sayısı, yaş, okul türü, sınıfta disiplin sorunu yaşanma durumlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Yakupoğlu (2011) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramları ve babalarının bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 75 çocukla yapılan çalışmada Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri – II kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi dönem çocukların benlik kavramı puanlarının babalarının bağlanma stili açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Kuru Turaşlı ve Zembat (2013) Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'nın altı yaş çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırma sonuçları Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'na katılan çocuklarda benlik algısı düzeyleri açısından programa katılmayan çocuklara kıyasla anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir sonuçla sosyal duygusal uyum düzeyleri ve okula hazırlık becerileri açısından da Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı'na katılan çocuklarda programa katılmayan çocuklara göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Uysal ve Kaya Balkan (2015) sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocukları, benlik algıları ve sosyal becerileri açısından karşılaştırmıştır. 131 çocukla yapılan çalışmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sosyal beceri eğitimine katılan çocuklarda eğitim sonunda genel benlik algıları ve sosyal beceri puanlarında artış olduğunu ortaya koymuştur. Herhangi bir müdahale olmayan kontrol grubunda genel sosyal beceri ve benlik algıları puanlarında gelişim görülmemiştir. Eğitimden üç ay sonra gerçekleştirilen tekrar testlerde anne katılımıyla veya çocuğun yalnız katılım gösterdiği sosyal beceri eğitimi sonrası iki farklı grubun da sahip olduğu benlik algısı ve sosyal beceri düzeylerini koruduğu saptanmıştır.

Akşin Yavuz, Güven, Bayındır, Sezer ve Yılmaz (2016) 60-72 aylık çocukların annelerinin kabul-ret düzeyleri ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 273 çocukla yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği ve Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği-Anne Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre erkek çocuklar lehinde anlamlı farklılık gösterdiği ve düşük gelirli annelerin çocuklarının öz saygılarının da düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Yazıcı ve Demirtaş (2015) okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal uyumu ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 100 çocukla yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları altı yaş çocukların benlik algıları ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönlü, benlik algıları ve sosyal uyumsuzluk arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların öz yeterlilik, öz saygı ve toplam benlik algısı boyutunda yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018) okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları, mizaçları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 300 çocukla yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının yüksek olduğunu ve “oyun oynama”, “arkadaşlık ilişkileri”, “öğretmenin ev ziyaretine gelmesi” maddelerinde diğer ölçek maddelerine kıyasla daha yüksek

puanlara sahip olduğunu, “arkadaşlarının çocuklara karşı olumsuz davranışları”n ise en düşük puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların öz saygı, öz yeterlilik alt boyutları ve genel benlik algılarının kız çocuklar yönünde anlamlı farka sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Temel, Kaynak Ekici, Kanat ve Şahin (2018) okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocukların fiziksel şiddete maruz kalma veya tanık olmaları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 100 çocukla yapılan çalışmada Şiddete Maruz Kalma ve Tanık Olma Ölçeği ve DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların maruz kaldıkları veya tanık oldukları hafif seviyede fiziksel şiddet ile öz saygı ve öz yeterlilik arasında negatif yönlü ve düşük seviyede ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Demirci (2018) okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bu annelerin çocukların benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 162 çocuk ve anne ile yapılan çalışmada Pielberger’in Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri ve DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamaları ile DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği’ne ait öz saygı ve öz yeterlilik alt boyut puanlarıyla benlik algısı geneline yönelik puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Topcu Bilir (2019) yaşam becerileri programının beş yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum, yaşam becerileri, benlik algılarına etkisini incelemiştir. 41 çocukla yapılan çalışmada Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği, DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Ölçeği ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Yaşam Becerileri Programı’nın beş yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri, yaşam becerileri ve benlik algıları üzerinde anlamlı derecede farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2019) okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu çocukların benlik algıları ve bilişsel tempoları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 60 çocukla yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği ve Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşüncelilik ve İçtepisellik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların öz saygı puanları ile bilişsel tempoları arasında anlamlı farkın olmadığını fakat öz yeterlilik puanları ve bilişsel tempoları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.2. Farklılıklara Saygı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ekmişoğlu (2007) erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerini incelemiş ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Öğretmen görüşünün değerlendirildiği çalışmada öğretmen 685 anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın diğer kısmında ise 122 çocuğa Farklılıklara Saygı Ölçeği uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğu programlarında farklılık etkinliklerine yer verdikleri, farklılık kavramlarına yönelik bir seminer, toplantı veya konferansa katılmak istedikleri, farklılıkları olan öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Farklılıklara Saygı Ölçeği uygulaması sonucunda öğrenciler “Biraz Katılıyorum” düzeyinde cevaplar vermiştir. Araştırmacı bu durumun çocukların farklılıklar konusunda yeterince bilgi ve tecrübeye sahip olmamalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Kinzler, Shutts, DeJesus ve Spelke (2009) 9 ay ve 5 yaş arasındaki çocukların sosyal tercihlerine ırksal olarak değerlendirmiştir. Çocuklara fotoğraflar ve ses kayıtları sunulduğunda, 5 yaşındaki çocuklar yabancı dil veya yabancı aksanlı konuşmacılar yerine anadili aynı olanlarla arkadaş olmayı tercih etmiştir. Herhangi fotoğraf veya ses olmadığında da çocuklar yine kendi ırklarından olan çocuklarla arkadaşlık kurmak istemiştir.

Üner (2011) okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırma konusunu öğretmen görüşleri ile değerlendirmiştir. 10 öğretmenle yapılan çalışmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitiminin çocuklar üzerinde tüm gelişim alanlarını destekleme, empati kurabilme, farklı bireylerle iletişim becerisi geliştirme, olumlu benlik algısı oluşturma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, önyargılardan uzaklaşma ve farklılıklara bilinçli bir yaklaşım geliştirme gibi kazanımlar sağlayacağı düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Fakat öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yalnızca sosyal duygusal ve bilişsel alanda farklılıklara saygı konusuna yer verebildikleri görülmektedir. Günlük etkinliklerde farklılıklara saygı konusuna yer verilmesi gerektiği ve bu konu üzerinde gerekli materyal, ortam ve aile katılımının sağlanması gerektiği de öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Cvencek, Meltzoff ve Greenwald (2011) ilkokul çocuklarının matematik dersine yönelik cinsiyet kalıpyargılarını incelemişlerdir. 6 ve 10 yaşlarında bulunan 247 çocukla yapılan çalışmada Örtük İlişki Testleri ve açık öz bildirimlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda iki önemli bulgu elde edilmiştir. Bunlardan ilkinde çocukların ikinci sınıf gibi erken bir yaşta matematik dersinin erkekler için uygun olduğu düşüncesi yer almaktadır. İkinci önemli bulgu ise erkek çocukların kendilerini ifade ettikleri açık öz bildirimlerde daha matematiksel ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Güven (2012) sınıf öğretmeni adaylarının özerklik ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 574 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Worthington Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının özerklik ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinde cinsiyet ve yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda da benzer şekilde bayan öğretmen adaylarının farklılıklara bakış açılarının erkeklerin farklılıklara bakış açılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Topcubaşı (2015) Farklılıklara Saygı Eğitim Programı'nın öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. 79 ilkokul düzeyindeki çocukla yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Farklılıklara Saygı Eğitim Programı'na katılan çocukların ölçeğin tüm boyutlarında hem ön test hem de kontrol grubundan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ilkokul düzeyindeki çocuklara uygulanan Farklılıklara Saygı Eğitim Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde gelişim sağladığını ortaya koymuştur.

Eren (2015) öyküleştirme yöntemine dayanan eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelemiştir. 104 çocukla yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçla birlikte eğitimin kalıcılığı test edilmiş ve bu eğitimi alan çocukların farklılıklara saygı kazanımının bir ay sonraki testlerde de aynı etkide devam ettiği görülmüştür.

Çatlak (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına farklılıklara saygılı olma değeri ve empati becerisi kazandırılmasında storyline yönteminin etkisini incelemiştir. 20 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Empati Becerileri Ölçeği B-Formu ve Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları storyline yöntemi ile farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanlarda artış ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşunu ortaya koymuştur.

Özkabak Yıldız (2018) okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelemiştir. 23 çocukla yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların aldıkları ön test ve son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Programa katılmayan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test farklılıklara saygı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yıldırımçakar (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin informal ilişki düzeyleri ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 380 öğretmen ile yapılan çalışmada İnförmel İlişkiler Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlerin farklılıklara karşı saygılarının ortanın üzerinde olduğunu ve öğretmenlerin farklılıklara hoşgörölü ve önyargısız yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlerin informal ilişki düzeyleri ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kacar (2018) sınıf öğretmenliğı öğretmen adaylarında çokkölütlü kişiliğın farklılıklara saygı üzerindeki etkisini incelemiştir. 1313 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Çokkölütlü Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları farklılıklara saygı ölçeğine ait alt boyutlarla ve çokkölütlü kişilik ölçeğine ait alt boyutlar arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Kanatlı Öztürk (2018) çokkölütlü eğitim çerçevesinde düzenlenen etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. 28 ilkokul öğrencisinin katıldığı araştırmada kişisel bilgi formu, senaryolar, görüşme, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmamış

gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile öğrenci ürünlerinin incelendiği ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde etkinlikleri esnasında öğrencilerin farklılıklara, farklılıkların getirdiği zorluklara ve kadın-erkek ilişkisinde yaşanan olumsuz durumlara karşı farkındalık geliştirdikleri, önyargıya karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri, farklılıklara karşı kavram yanılgılarının azaldığı, görülmüştür. Araştırma sonucunda ise çokkültürlü eğitim çerçevesinde düzenlenen etkinliklerle öğrencilerin farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisine karşı olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Kanngiesser, Rossano, Zeidler, Haun ve Tomasello (2019)'nın çocukların farklı kültürlere yönelik algılarını incelemişlerdir. 5-7 yaş arası 4 farklı toplumdan 152 çocuğun katıldığı çalışmada çocuklar eşleşmiştir. Bu eşleşmelerde çocuklar çalışma sürecinde kendi eşyalarını alıp ve eşlerine ait olan eşyalara saygı duymuştur. Çalışmaya katılan tüm toplumlardaki çocukların bir kısmı saygı göstermiş fakat saygının boyutu toplumdan topluma önemli derecede farklılık göstermiştir.

Yüksek Usta (2019) Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. 40 çocukla yapılan çalışmada Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları programa katılan çocukların duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı puanlarının programa katılmayan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve programa katılan çocukların son testlerde de ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte programa katılan çocuklara yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı'nın etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Yıldız (2019) yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisini incelemiştir. 24 çocukla yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları eğitime katılan ve katılmayan çocukların öntest sonuçları ve cinsiyet, aile ve sosyal yapı, engellilik durumu ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, son test sonuçlarında ise anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan meydana gelen anlamlı fark hem ölçek genelinde hem alt boyutların tümünde eğitime katılan çocuklar lehine gözükmektedir. Bu sebeple yaratıcı drama

yöntemi ile verilen farklılıklara saygı eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırdığı söylenebilmektedir.

Tsakiridou ve Polyzopoulou (2019)'nın çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin, akranlarının özel eğitim ihtiyaçlarına dâhil edilmesine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların belirleyicileri incelenmiştir. 1348 öğrencinin katıldığı çalışmada Chedoke - McMaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin özel ihtiyaçları olan sınıf arkadaşlarına yönelik genellikle tarafsız tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Cinsiyet, yaş, okul sınıfı, ikamet yeri, engellilik derecesi ve çeşidi, özel ihtiyaçları olan bir arkadaşla temas, ailede engelli bir üyeye olması gibi durumlar engelli akrana yönelik tutumlarda farklılıklar ortaya koymuştur.

Aykut (2019) Türkiye’de karma okullarda eğitim alan Suriyeli göçmen ve Türk çocuklara farklılıklara saygı eğitimiyle çocukların farklılıklara karşı saygı ve okula karşı tutum düzeylerinin artıp artmadığını inceleyerek okul sosyal hizmeti model önerisi ortaya koymuştur. 244 öğrenci, veli, öğretmen ve okul idarecisiyle yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları, Okula Karşı Tutum Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Suriyeli ebeveynlerin ve öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları sıkıntıların iletişim ve okula uyum konusunda sorun oluşturduğu, okuldaki çevrenin ve göçmen çocuklara karşı tutumun bu çocukların yaşitlarını ve öğretmenlerini benimsemelerini etkilediği sonuçlarını ortaya koymuştur. Ayrıca Suriyeli ailelerin sosyoekonomik seviyeleri ile bu ailelerin çocuklarının okul hayatı arasında ilişki olduğu, ailelere, öğretmenlere ve idarecilere farklılıklara saygı kapsamında eğitim verilmesi sonucunda çocukların farklılıklara saygı ve okula karşı tutum düzeylerinde gelişim olduğu görülmüştür.

Ayaz Örgen (2019) farklılıklara saygı ve barış değerlerine ilişkin Suriyeli öğrenciler ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. 60 Suriyeli öğrenci ve 10 Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenin katıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin farklılıklara saygı ve barış değerlerinin farkında olduklarını ve oldukça önem verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Suriyeli çocukların bu değerleri kendi ülkelerinde devam eden savaşla bağdaştırdıkları ve sadece ders ortamında değil aynı zamanda günlük hayatta da öğretilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu araştırma okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri ve çeşitli demografik özelliklerle bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri desenlerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma olgu ve durumları bireysel yargılardan uzak bir şekilde ölçebilen ve sayısal ifadelerle değerlendiren araştırma türüdür. İlişkisel tarama modeli ise; iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç hakkında ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Türkiye’de 814.821’i erkek 749.992’si kız toplam 1.564.813 çocuk okul öncesi eğitim almaktadır (MEB, 2019). Türkiye’de okul öncesi eğitim alan çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Giresun’un ilçelerinde bulunan anaokullarındaki 395 çocuk ise araştırmanın örneklemini içerisinde yer almaktadır. Veri toplama araçlarındaki hata ve eksikliklerden dolayı 389 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Evreni temsil edebilecek örneklem büyüklükleri $\alpha = 0.05$ için $+ - 0.03$, $+ - 0.05$ ve $+ - 0.10$ örnekleme hataları açısından hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu, Erdoğan, 2004). Çıngı (1994) $\alpha = 0.05$ için belli evren büyüklüklerinin tahmini örneklem büyüklüklerini

değerlendirmiştir. Bu hesaplamalara göre 389 okul öncesi dönem çocuğundan alınan veriler, evreni temsil etmek için yeterli görülmektedir.

Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak oluşturulmuştur. Amaçsal örneklemede araştırmanın amacına yönelik bilgi çeşitliliğine ulaşıp daha derinlemesine sonuçlar ortaya koymak hedeflenmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırmada değinilmek istenen sorunların çeşitliliği ve yoğunluğunda farklılıklar bulunabileceği öngörülmektedir. Bu sayede araştırılan konu daha kapsamlı değerlendirilebilecektir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip (düşük / orta / yüksek) bölgelerde bulunan okullar ve bu okullarda eğitim alan çocuklar örneklem grubunda yer almıştır. Bu sayede çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri çok sayıda değişken açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ait kişisel bilgiler aşağıdaki gibidir;

Tablo 1: Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kız	183	47
Erkek	206	53
Toplam	389	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların %47’si (N=183) kız, %53’ü (N=206) erkektir. Cinsiyet bakımından oranların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Anne Çalışma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalışma Durumu	F	%
Çalışıyor	163	41,9
Çalışmıyor	226	58,1
Toplam	389	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere anne çalışma durumu bakımından dağılımlar incelendiğinde çocukların %41,9’unun (N=163) annesinin çalıştığı, %58,1’inin (N=226) ise çalışmadığı görülmektedir. Bu sebeple anne çalışma durumu açısından yakın orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Aile Tipine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aile Tipi	F	%
Çekirdek Aile	337	86,6
Geniş Aile	52	13,4
Toplam	389	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere aile tipi bakımından dağılımlar incelendiğinde çocukların %86,6’sının (N=337) çekirdek ailede yaşadığı, %13,4’ünün (N=52) ise geniş ailede yaşadığı görülmektedir.

Tablo 4: Doğum Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Doğum Sırası	f	%
İlk Çocuk	173	44,5
İkinci Çocuk	162	41,6
Üçüncü Çocuk ve Sonrası	54	13,9
Toplam	389	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere doğum sırası bakımından dağılımlar incelendiğinde çocukların %44,5’inin (N=173) ilk çocuk olduğu, %41,6’sının (N=162) ikinci çocuk olduğu, %13,9’unun (N=54) ise üçüncü çocuk veya sonrasında doğduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geçeklik ve güvenilirlik çalışması Turaşlı (2014) tarafından yapılmış olan DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ve Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi

DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yıllarında “Kendimi Seviyorum” isimli benlik algısını desteklemek için hazırlanan program dâhilinde geliştirilmiştir (Demoulin, 2000). Turaşlı (2006) testi 60-72 aylık çocuklar için Türkçe’ye uyarlamıştır. Testin aslında öz saygı alt boyutunda 15, öz yeterlilik alt boyutunda da 15 madde yer almaktadır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Turaşlı (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Teste ait güvenilirlik

çalışmalarında Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0.88) en yüksek, Guttman tekniğinde (0.88) ise en düşük değerlere ulaşılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .607 olup .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Testin kriter geçerliliğini inceleyebilmek için, aynı yaş grubu çocukların benlik algılarını belirlemeye yönelik aynı kapsamda bir test olmadığından, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kriter geçerliliği amacı ile uygulanmış ve korelasyonları değerlendirilmiştir. Sonuçlar dâhilinde DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeğinin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında. 01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Turaşlı, 2014). Test öz yeterlilik alt boyutunda 14, öz saygı alt boyutunda 15 madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Test çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmaktadır. Testte çeşitli yüz ifadeleri bulunmaktadır. Testte yer alan her maddenin “hissederim” şeklinde bitmesiyle çocuklar kendine yakın hissettiği bu yüz ifadelerinden birini boyamaktadır. Testte yer alan her madde 1-3 arasında puan almaktadır. Değerlendirme formunda bulunan; her gülen yüz 3 puan, her ifadesiz yüz 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterlilik alt boyutunda 14- 42 arasında, öz saygı alt boyutunda 15-45 arasında, toplam benlik algısında ise 29- 87 arasında puanlama yapılmaktadır.

DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi’nde çocuklardan elde edilen puanların yorumunda soruların katılım derecesi “Gülen Yüz (3)”, “İfadesiz Yüz (2)”, “Mutsuz Yüz(1)” şeklinde olduğu için Tablo 5’teki puan aralığındaki değerler kullanılmıştır.

Tablo 5: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi’nin Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Mutsuz Yüz	1.00-1.66
2	İfadesiz Yüz	1.67-2.33
3	Gülen Yüz	2.34-3.00

Okul öncesi dönem çocukların benlik algılarına ilişkin katılım derecelerine ait puan aralıkları, “dizin genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2017) formülü ile hesaplanarak $2/3=0,666$ olarak bulunmuştur. Bu hesaplama doğrultusunda 1.00-1.66 “Mutsuz Yüz”, 1.67-2.33 “İfadesiz Yüz”, 2.34-3.00 “Gülen Yüz” olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Farklılıklara Saygı Ölçeği Ekmişoğlu (2007)'nin öğretmenlerden elde ettiği bulgular ve alan yazında farklılıklara saygı ile ilgili ölçek ve herhangi tez bulunmaması sebepleriyle oluşturulmuş cinsiyet, aile sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarıyla okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulmuş bir ölçektir. Farklılıklara Saygı Ölçeği bu konuda Türkiye’de okul öncesi dönem çocukları için oluşturulmuş geçerlik ve güvenirlikleri testleri yapılmış ilk ölçektir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin cinsiyet alt boyutunda 5, aile-sosyal yapı alt boyutunda 9, engel alt boyutunda 8, farklı kültürel geçmiş alt boyutunda da 8 madde olmak üzere toplam 30 soru bulunmaktadır. Ölçek üçlü likert tipinde “1- Katılmıyorum”, “2 - Biraz Katılıyorum”, “3 - Katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçekten en fazla 90 an az 30 puan alınabilmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Farklılıklara Saygı Ölçeği için “madde toplam değeri (item total)”, “madde kalan değeri (item remander)” ve madde ayırd edicilik indexleri olmak üzere 3 farklı madde analizi tekniği kullanılmıştır. İstatistiksel anlamda 1 ölçekte tüm sorulardan 3 teknikten birinde anlamlı sonuç almak yeterlidir. Ölçeğin tüm soruları en azından 1 teknikte anlamlı sonuç verdiği için, tüm soruların kalmasına karar verilmiştir. Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Cronbach Alpha değerinin .69 olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocukları için bu değer yüksek kalitede bir ölçek olduğunu göstermektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Farklılıklara Saygı Ölçeği’nde çocuklardan elde edilen puanların yorumunda soruların katılım derecesi “Katılıyorum (3)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Katılmıyorum (1)” şeklinde olduğu için Tablo 6’daki puan aralığındaki değerler kullanılmıştır.

Tablo 6: Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Katılmıyorum	1.00-1.66
2	Biraz Katılıyorum	1.67-2.33
3	Katılıyorum	2.34-3.00

Okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerine ilişkin katılım derecelerine ait puan aralıkları aynı şekilde “dizin genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2017) formülü ile hesaplanarak $2/3=0,666$ olarak bulunmuştur. Bu hesaplama doğrultusunda 1.00-1.66 “Katılmıyorum”, 1.67-2.33 “Biraz Katılıyorum”, 2.34-3.00 “Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, Turaşlı (2014) tarafından Türkiye’ye uyarlanmış olan DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ve Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler Giresun il merkezi ve ilçelerinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim gören okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu 395 çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Demografik bilgiler okullarda bulunan “Aday Kayıt Formu”, öğretmenler ve çocuklardan edinilmiştir. Araştırmaya 395 çocuk katılmış fakat eksik ve hatalı bilgiler sebebiyle 389 çocuğa ait veri analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

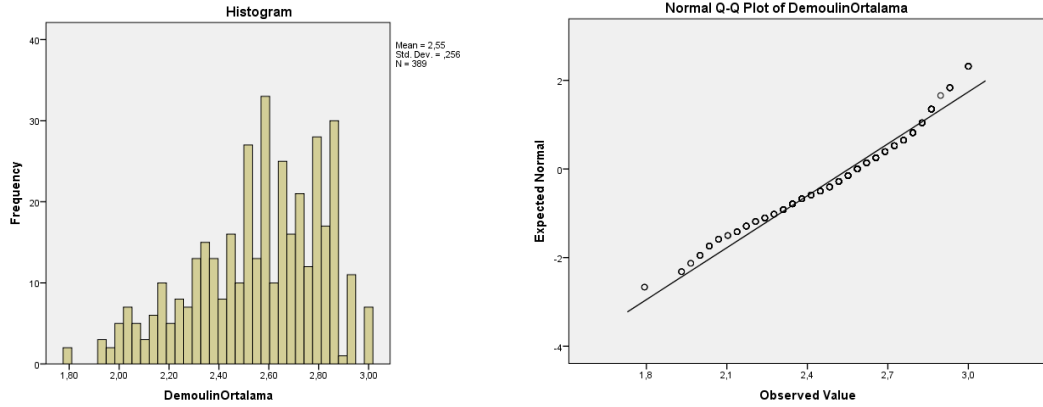
Veriler analiz için uygun analiz programından yararlanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinde 395 çocuğa ait veri toplanmasına karşın 6 çocuğa ait veri eksik bilgiler içerdiği için veri setinden çıkarılmış 389 çocuğun verileri analiz sürecine dâhil edilerek veriler analiz edilmiştir.

Öncelikle normallik testleri kullanılarak verilerin dağılımı incelenmiştir. Normallik durumunu incelemek amacıyla kullanılan Kolmogorov-Smirnov Testi örneklemin 50 kişiden fazla olması durumunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmada örneklem sayısı $n > 50$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov Testi tercih edilmiştir. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi Kolmogorov-Smirnov analizi sonucunda $p = ,091$ değerine sahip olup 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için bu ölçeğe ait veriler normal dağılıma sahip olarak değerlendirilmiştir. Farklılıklara Saygı Ölçeği’ne ait Kolmogorov-Smirnov analizinde de $p = ,070$ değerine sahip olup 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için bu ölçeğe ait veriler de normal dağılıma sahip olarak değerlendirilmiştir.

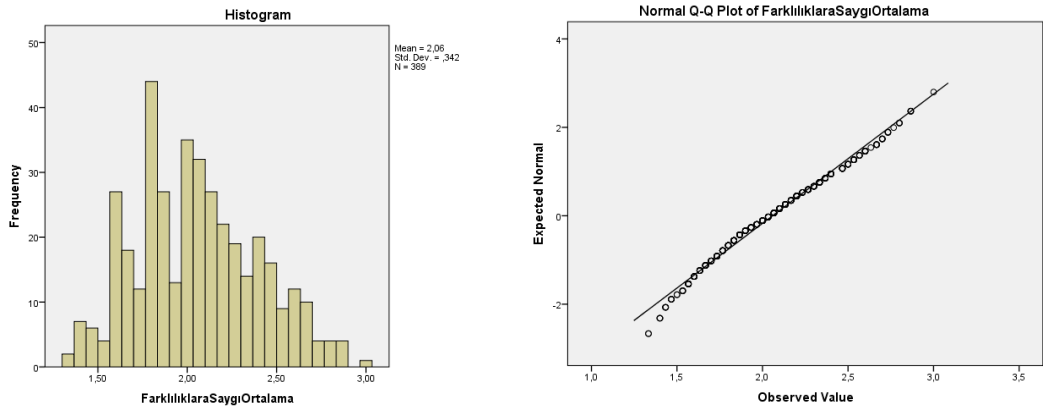
Normallik testi için değerlendirilmesi gereken bir diğer değer de basıklık ve çarpıklık katsayısıdır (Kalaycı, 2016). Huck (2008) Kurtosis değerinin -1,00 ve +2,00 olması gerektiğini, skewnes değerinin ise -1,00 ve +1,00 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Testi için çarpıklık katsayısı (Skewnes) - 0,563 olarak, basıklık (Kurtosis) katsayısı ise - 0,314 bulunmuştur. Farklılıklara Saygı Ölçeği için çarpıklık katsayısı (Skewnes) 0,267 olarak, basıklık

(Kurtosis) katsayısı ise 0,532 bulunmuştur. Bu değerler -1,00 ve +1,00 aralığında bulunmaktadır. Bu değerlere bakıldığında iki ölçeğin de normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Normal dağılımın grafiksel olarak göstergeleri arasında bulunan histogram ve normal dağılım grafikleri de ölçeklerin normal dağılım gösterdiğinin önemli belirtileri arasında yer almaktadır.



Şekil 1: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Histogram ve Normal Dağılım Grafikleri



Şekil 2: Farklılıklara Saygı Ölçeği Histogram ve Normal Dağılım Grafikleri

Farklı normalizasyon teknikleri ile değerlendirilen iki ölçeğe ait istatistiki ve görsel göstergelerde normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Bu sebeple veri analiz sürecinde parametrik analiz tekniklerinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Parametrik analizlerde; iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda bağımsız gruplar T-testi, ikiden daha fazla değişkenin olduğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmaktadır. Tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) için

öncelikle Levene test sonuçları değerlendirilmiştir. Levene testi sonucunda verilerin homojen dağıldığı görülmüş ve ikiden fazla değişkenler (doğum sırası) için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde fark çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Post- Hoc tekniklerinden Tukey testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve bulgularla ilgili yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Genel Bulgur ve Yorumları

Tablo 7: Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algılarına Ait Genel Bulgular ve Yorumları

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	N
Öz Yeterlilik	34.98	4.13	389
Öz Saygı	39.10	3.91	389
Genel	74.08	7.42	389

Tablo 7’de görüldüğü üzere 389 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi’nin alt boyutlarına ve testin geneline ilişkin elde edilen puanlara göre; öz yeterlilik alt boyutunun ortalaması $\bar{X}$ =34.98, ss=4.13, öz saygı alt boyutunun ortalaması ise $\bar{X}$ =39.10, ss=3.91 olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların genel benlik algılarına ait ortalama $\bar{X}$ =74.08, ss=7.42’dir. Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları ile birlikte okul öncesi dönem çocukların genel benlik algıları yüksek düzeydedir.

Tablo 8: Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeylerine Ait Genel Bulgular ve Yorumları

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	N
Cinsiyet	9.01	2.23	389
Aile-Sosyal Yapı	18.56	3.89	389
Engel	16.90	2.75	389
Farklı Kültürel Geçmiş	17.28	4.59	389
Genel	61.76	10.25	389

Tablo 8’de görüldüğü üzere 389 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin alt boyutlarına ve testin geneline ilişkin elde edilen ortalamalara göre; cinsiyet alt boyutunun ortalaması $\bar{X}$ =9.01, ss=2.23, aile-sosyal yapı alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =18.56, ss=3.89, engel alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =16.90, ss=2.75, farklı kültürel geçmiş alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{X}$ =17.28, ss=10.25 olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların genel farklılıklara saygı düzeylerine ait ortalama $\bar{X}$ =61.76, ss=10.25’tir..

4.2. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Benlik Algıları

Araştırmaya katılan çocukların DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi geneline ve alt boyutlarına ait algıları arasında cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi’nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Öz Yeterlilik	Kız	183	35.01	3.95	387	,118	,906
	Erkek	206	34.96	4.29			
Öz Saygı	Kız	183	39.36	3.62	387	1,226	,217
	Erkek	206	38.87	4.14			
Genel Toplam	Kız	183	74.37	6.84	387	,711	,474
	Erkek	206	73.83	7.90			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin kız çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =35.01, ss=3.95), erkek çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =34.96, ss=4.29) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0,11$, $p>.05$. Öz Saygı alt boyutuna ilişkin kız çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =39.36, ss=3.62), erkek çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =38.87, ss=4.14) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,22$, $p>.05$. Testin geneline ilişkin kız çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =74.37, ss=6.84), erkek çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =73.83, ss=7.90) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0,71$, $p>.05$.

Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarıyla ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde kız ve erkek çocukların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği geneline ve alt boyutlarına ait puanları arasında cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Cinsiyet	Kız	183	8.31	2.10	387	6,043	,000*
	Erkek	206	9.63	2.17			
Aile Sosyal Yapı	Kız	183	18.54	3.85	387	,091	,927
	Erkek	206	18.58	3.93			
Engel	Kız	183	16.79	2.54	387	,741	,455
	Erkek	206	17.00	2.93			
Farklı Kültürel Geçmiş	Kız	183	17.25	4.48	387	,115	,908
	Erkek	206	17.31	4.69			
Genel Toplam	Kız	183	60.91	9.84	387	1,550	,122
	Erkek	206	62.52	10.57			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyet alt boyutuna ilişkin erkek çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =9.63, ss=2.17) kız çocukların aldıkları puanların ortalamadan ($\bar{X}$ =8.31, ss=2.10), yüksektir ve bu fark anlamlı düzeydedir; $t(387)=6,04$, $p<.05$. Aile-sosyal yapı alt boyutuna ilişkin erkek çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =18.58, ss=3.93) kız çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =18.54, ss=3.85) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0,09$, $p>.05$. Engel alt boyutuna ilişkin erkek çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =17.00, ss=2.93) kız çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =16.79, ss=2.54), yüksektir fakat bu fark anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0,74$, $p>.05$. Farklı kültürel geçmiş alt boyutuna ilişkin erkek çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =17.31, ss=4.69) kız çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =17.25, ss=4.48), yüksektir fakat bu fark anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0,11$, $p>.05$. Testin geneline ilişkin erkek çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =62.52, ss=10.57), kız çocukların aldıkları

puanların ortalamasından ($\bar{X}=60.91$, $ss=9.84$) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1.55$, $p>.05$.

Aile-sosyal yapı, engel, farklı kültürel geçmiş boyutlarıyla ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde kız ve erkek çocukların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği söylenebilir. Fakat cinsiyet alt boyutu açısından erkek çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin kız çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyut için etki büyüklüğü $\eta^2 = .61$ 'dir ve Cohen (1988)'e göre ortaya yakın büyüklükte değerlendirilebilmektedir.

4.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.3.1. Anne Çalışma Durumuna Göre Çocukların Benlik Algıları

Araştırmaya katılan çocukların DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi geneline ve alt boyutlarına ait algıları arasında anne çalışma durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Öz Yeterlilik	Çalışıyor	163	35.34	4.21	387	1,457	,146
	Çalışmıyor	226	34.72	4.06			
Öz Saygı	Çalışıyor	163	39.45	3.84	387	1,506	,133
	Çalışmıyor	226	38.84	3.95			
Genel Toplam	Çalışıyor	163	74.79	7.39	387	1,606	,109
	Çalışmıyor	226	73.57	7.41			

* $p<.05$

Tablo 11 incelendiğinde öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin çalışan annelerin çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=35.34$, $ss=4.21$), çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=34.72$, $ss=4.06$) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1.46$, $p>.05$. Öz saygı alt boyutuna ilişkin çalışan annelerin

çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =39.45, ss=3.84), çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =38.84, ss=3.95) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,51$, $p>.05$. Testin geneline ilişkin çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =74.79, ss=7.39), çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =73.57, ss=7.41) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,61$, $p>.05$.

Öz yeterlilik ve öz saygı boyutlarıyla ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının anne çalışma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.3.2. Anne Çalışma Durumuna Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği geneline ve alt boyutlarına ait puanları arasında anne çalışma durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin Anne Çalışma Durumuna İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Cinsiyet	Çalışıyor	163	8.64	2.15	387	2,785	,006*
	Çalışmıyor	226	9.27	2.26			
Aile Sosyal Yapı	Çalışıyor	163	18.09	3.58	387	2,047	,037*
	Çalışmıyor	226	18.90	4.07			
Engel	Çalışıyor	163	16.60	2.53	387	1,835	,062
	Çalışmıyor	226	17.11	2.89			
Farklı Kültürel Geçmiş	Çalışıyor	163	17.02	4.67	387	,951	,342
	Çalışmıyor	226	17.47	4.53			
Genel Toplam	Çalışıyor	163	60.36	9.69	387	2,306	,022*
	Çalışmıyor	226	62.77	10.55			

* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyet alt boyutuna ilişkin çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =9.27, ss=2.26), çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =8.64, ss=2.15) yüksektir ve bu fark anlamlı düzeydedir; $t(387)=2,79$, $p<.05$. Aile-sosyal yapı alt boyutuna ilişkin çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =18.90, ss=4.07),

çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=18.09$, $ss=3.58$) yüksektir ve bu fark anlamlı düzeydedir; $t(387)=2.05$, $p<.05$. Engel alt boyutuna ilişkin çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=17.11$, $ss=2.89$), çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=16.60$, $ss=2.53$) yüksektir fakat bu fark anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1.84$, $p>.05$. Farklı kültürel geçmiş alt boyutuna ilişkin çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=17.47$, $ss=4.53$), çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=17.02$, $ss=4.67$) yüksektir fakat bu fark anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=0.95$, $p>.05$. Testin geneline ilişkin çalışmayan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=62.77$, $ss=10.55$), çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}=60.36$, $ss=9.69$) yüksektir ve bu fark anlamlı düzeydedir; $t(387)=2.31$, $p<.05$.

Engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Fakat cinsiyet ve aile-sosyal yapı alt boyutlarıyla ölçeğin geneli açısından çalışmayan annelerin çocuklarının farklılıklara saygı düzeylerinin çalışan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin anne çalışma durumu değişkeni açısından farklılık gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyet alt boyutu için etki büyüklüğü $\eta^2 = .28$, ile-sosyal yapı alt boyutu için etki büyüklüğü $\eta^2 = .21$ ve ölçeğin genel için etki büyüklüğü $\eta^2 = .23$ 'tür. Cohen (1988)'e göre bu değerler zayıfa yakın olarak değerlendirilmektedir.

4.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Aile Tipine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.4.1. Aile Tipine Göre Çocukların Benlik Algıları

Araştırmaya katılan çocukların DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi geneline ve alt boyutlarına ait algıları arasında aile tipi açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi'nin Aile Tipine İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Aile Tipi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Öz Yeterlilik	Çekirdek Aile	337	34.88	4.14	387	1,220	,223
	Geniş Aile	52	35.63	3.99			
Öz Saygı	Çekirdek Aile	337	38.99	3.94	387	1,398	,163
	Geniş Aile	52	39.80	3.66			
Genel Toplam	Çekirdek Aile	337	73.87	7.47	387	1,416	,158
	Geniş Aile	52	75.44	7.02			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde öz yeterlilik alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =35.63, ss=3.99), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =34.88, ss=4.14) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,22$, $p>.05$. Öz saygı alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =39.80, ss=3.66), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =38.99, ss=3.94) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,40$, $p>.05$. Testin geneline ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =75.44, ss=7.02), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}$ =73.87, ss=7.47) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; $t(387)=1,42$, $p>.05$.

Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarıyla ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanlarla çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının aile tipine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.4.2. Aile Tipine Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri

Araştırmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği geneline ve alt boyutlarına ait puanları arasında aile tipi açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testinden yararlanılmış ve test sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Aile Tipine İlişkin T-test Sonuçları

Boyutlar	Aile Tipi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Cinsiyet	Çekirdek Aile	337	8.95	2.21	387	1,222	,222
	Geniş Aile	52	9.36	2.34			
Aile-Sosyal Yapı	Çekirdek Aile	337	18.52	3.88	387	,482	,630
	Geniş Aile	52	18.80	3.92			
Engel	Çekirdek Aile	337	16.85	2.77	387	,923	,357
	Geniş Aile	52	17.23	2.64			
Farklı Kültürel Geçmiş	Çekirdek Aile	337	17.14	4.53	387	1,533	,126
	Geniş Aile	52	18.19	4.88			
	Çekirdek Aile	337	61.48	10.19			
Genel Toplam	Geniş Aile	52	63.59	10.55			

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde cinsiyet alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =9.36, ss=2.34), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =8.95, ss=2.21) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; t(387)=1,22, p>.05. Aile-sosyal yapı alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =18.80, ss=3.92), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =18.52, ss=3.88) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; t(387)=0,48, p>.05. Engel alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =17.23, ss=2.64), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =16.85, ss=2.77) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; t(387)=0,92, p>.05. Farklı kültürel geçmiş alt boyutuna ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =18.19, ss=4.88), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =17.14, ss=4.53) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; t(387)=1,53, p>.05. Testin geneline ilişkin geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}$ =63.59, ss=10.55), çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}$ =61.48, ss=10.19) yüksektir fakat anlamlı düzeyde değildir; t(387)=1,38, p>.05.

Cinsiyet, aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarıyla ölçeğin geneline ilişkin ortalamalar incelendiğinde geniş ailede bulunan çocukların aldıkları puanlarla çekirdek ailede bulunan çocukların aldıkları puanların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.5. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeylerinin Çocukların Doğum Sıralarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.5.1. Doğum Sırasına Göre Çocukların Benlik Algıları

Okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik varyans analizi yapılabilmesi için ilk olarak Levene Homojenlik Testi yapılmıştır.

Tablo 15: Doğum Sırasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variance				
Boyutlar	Levene Statistic	Sd1	Sd2	P
Öz Yeterlilik	2,712	2	386	,068
Öz Saygı	,252	2	386	,777
Genel	1,048	2	386	,352

Tablo 15’te verilen Levene test sonuçlarına göre tüm alt boyutlar ve ölçek geneline ait $p>0,05$ olduğu için doğum sırasına ilişkin veriler homojen bir dağılıma sahip olup varyans analizi için uygundur. Bu nedenle doğum sırası değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öncelikle Tablo 16’da doğum sırası değişkenine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16: Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Doğum Sırası	$\bar{X}$	ss	N
Öz Yeterlilik	İlk Çocuk	34.79	4.39	173
	İkinci Çocuk	34.93	3.76	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	35.75	4.30	54
	Toplam	34.98	4.13	389
Öz Saygı	İlk Çocuk	39.14	3.80	173
	İkinci Çocuk	39.17	3.98	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	38.75	4.08	54
	Toplam	39.10	3.91	389
Genel Toplam	İlk Çocuk	73.93	7.62	173
	İkinci Çocuk	74.10	7.06	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	74.51	7.94	54
	Toplam	74.08	7.42	389

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilk çocuk olan 173, ikinci çocuk olan 162 ve üçüncü çocuk olan veya sonrasında doğan 54 çocukla yapılan çalışmada benlik algılarında en yüksek puana sahip olanların üçüncü veya daha sonrasında doğan çocuklar ($\bar{X}=74.51$,

ss=7.94), en düşük puana sahip olanların ise ilk çocuklar ($X=73.93$, ss=7.62) olduğu görülmektedir.

Tablo 17’de okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17: Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öz Yeterlilik	Gruplar arası	39,275	2	19,638	1,15	,317
	Gruplar içi	6584,632	386	17,059		
	Toplam	6623,907	388			
Öz Saygı	Gruplar arası	7,469	2	3,734	,24	,784
	Gruplar içi	5930,418	386	15,364		
	Toplam	5937,887	388			
Genel Toplam	Gruplar arası	14,030	2	7,015	,12	,881
	Gruplar içi	21368,998	386	55,360		
	Toplam	21383,028	388	19,638		

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde doğum sırası değişkenine göre istatistiki olarak hem öz yeterlilik alt boyutunda ($F(2,386)=1,15$, $p>.05$) hem öz saygı alt boyutunda ($F(2,386)=0,24$, $p>.05$) hem de ölçeğin genelinde ($F(2,386)=0,12$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçları okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

4.5.2. Doğum Sırasına Göre Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri

Okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik varyans analizi yapılabilmesi için ilk olarak Levene Homojenlik Testi yapılmıştır.

Tablo 18: Doğum Sırasına İlişkin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Test of Homogeneity of Variance				
Boyutlar	Levene Statistic	Sd1	Sd2	P
Cinsiyet	,659	2	386	,518
Aile-Sosyal Yapı	,578	2	386	,562
Engel	,841	2	386	,432
Farklı Kültürel Geçmiş	1,783	2	386	,170
Genel	,060	2	386	,941

Tablo 18’de verilen Levene test sonuçlarına göre tüm alt boyutlar ve ölçek geneline ait $p>0,05$ olduğu için doğum sırasına ilişkin veriler homojen bir dağılıma sahip olup varyans analizi için uygundur. Bu nedenle doğum sırası değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öncelikle Tablo 19’da doğum sırası değişkenine ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19: Doğum Sırasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Doğum Sırası	$\bar{X}$	ss	N
Cinsiyet	İlk Çocuk	8.81	2.25	173
	İkinci Çocuk	9.14	2.14	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	9.25	2.40	54
	Toplam	9.01	2.23	389
Aile-Sosyal Yapı	İlk Çocuk	18.36	3.67	173
	İkinci Çocuk	18.72	4.07	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	18.74	4.03	54
	Toplam	18.56	3.89	389
Engel	İlk Çocuk	16.57	2.61	173
	İkinci Çocuk	16.98	2.84	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	17.70	2.80	54
	Toplam	16.90	2.75	389
Farklı Kültürel Geçmiş	İlk Çocuk	17.04	4.76	173
	İkinci Çocuk	17.03	4.46	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	18.81	4.18	54
	Toplam	17.28	4.59	389
Genel	İlk Çocuk	60.79	9.97	173
	İkinci Çocuk	61.88	10.44	162
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	64.51	10.23	54
	Toplam	61.76	10.25	389

Tablo 19’da görüldüğü gibi ilk çocuk olan 173, ikinci çocuk olan 162 ve üçüncü çocuk olan veya sonrasında doğan 54 çocukla yapılan çalışmada farklılıklara saygı düzeylerinde en yüksek puana sahip olanların üçüncü veya daha sonrasında doğan çocuklar ($\bar{X}=64.51$, $ss=10.23$), en düşük puana sahip olanların ise ilk çocuklar ($\bar{X}=60.79$, $ss=9.97$) olduğu görülmektedir.

Tablo 20’de okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20: Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Cinsiyet	Gruplar arası	12,750	2	6,375	1,27	,280
	Gruplar içi	1928,186	386	4,995		
	Toplam	1940,936	388			
Aile-Sosyal Yapı	Gruplar arası	12,650	2	6,325	,41	,660
	Gruplar içi	5858,928	386	15,179		
	Toplam	5871,578	388			
Engel	Gruplar arası	53,888	2	26,944	3,59	,028*
	Gruplar içi	2894,400	386	7,498		
	Toplam	2948,288	388			
Farklı Kültürel Geçmiş	Gruplar arası	146,684	2	73,342	3,52	,030*
	Gruplar içi	8032,643	386	20,810		
	Toplam	8179,326	388			
Genel Toplam	Gruplar arası	573,540	2	286,770	2,75	,065
	Gruplar içi	40240,172	386	104,249		
	Toplam	40813,712	388	6,375		

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde doğum sırası değişkenine göre istatistiki olarak hem cinsiyet alt boyutunda ($F(2,386)=1,27$, $p>.05$) hem aile-sosyal yapı alt boyutunda ($F(2,386)=0,41$, $p>.05$) hem de ölçek genelinde ($F(2,386)=2,75$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak hem engel alt boyutunda ($F(2,386)=3,59$, $p<.05$), hem de farklı kültürel geçmiş alt boyutunda ($F(2,386)=3,52$, $p<.05$) 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Doğum sırası değişkenine göre okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin engel ve farklı kültürel geçmiş boyutlarında kaçınıcı çocukta kaynaklandığını tespit edebilmek için uygulanan Post Hoc tekniklerinden Tukey testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 21: Doğum Sırasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Boyutlar		Doğum Sırası	Ortalama Farkı	Std. Hata	p	Anlamlı Fark
Engel	C.Üçüncü Çocuk ve Sonrası	A.İlk Çocuk	,14071*	,05336	,02	C-A
		B.İkinci Çocuk	,09028	,05379	,21	---
Farklı Kültürel Geçmiş	C.Üçüncü Çocuk ve Sonrası	A.İlk Çocuk	,22179*	,08889	,03	C-A
		B.İkinci Çocuk	,22222*	,08960	,03	C-B

Çocukların doğum sıraları; A. İlk Çocuk, B. İkinci Çocuk, C. Üçüncü Çocuk ve Sonrası şeklinde kodlanmıştır. Doğum sırası değişkeni ve engel boyutu ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,386)=3,59$, $p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre üçüncü çocuk ve sonrasının engel boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin ilk çocukların farklılıklara saygı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde engel boyutunda üçüncü çocuk ve sonrasının aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=17.70$ iken ilk çocukların aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=16.57$ 'dir. Buna göre üçüncü çocuk ve sonrası veya ilk çocuk olmak engel boyutunda okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeyleri etkilemektedir sonucuna varılmıştır. Engel alt boyutu için etki büyüklüğü $\eta^2 =,01$ 'dir. Cohen (1988)'e göre bu değer 0,2'nin altında olduğu için zayıf bir etki olarak değerlendirilebilir.

Doğum sırası değişkeni ve farklı kültürel geçmiş boyutu ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,386)=3,52$, $p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre üçüncü çocuk ve sonrasının farklı kültürel geçmiş boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin ilk çocukların farklılıklara saygı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde üçüncü çocuk ve sonrasının farklı kültürel geçmiş boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin ikinci çocukların farklılıklara saygı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde farklı kültürel geçmiş boyutunda üçüncü çocuk ve sonrasının aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=18.81$ iken ilk çocukların aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=17.04$, ikinci çocukların aldıkları puanların ortalaması ise $\bar{X}=17.03$ 'tür. Buna göre üçüncü çocuk ve sonrası doğum sırasına sahip olmak farklı kültürel geçmiş boyutunda okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeyleri etkilemektedir sonucuna varılmıştır. Farklı kültürel geçmiş alt boyutu için etki büyüklüğü $\eta^2 =,01$ 'dir. Cohen (1988)'e göre bu değer 0,2'nin altında olduğu için zayıf bir etki olarak değerlendirilebilir.

4.6. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeklerin Geneline İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
Öz Yeterlilik	1							
Öz Saygı	,703**	1						
Benlik Algısı Toplam	,927**	,918**	1					
Cinsiyet	,077	,048	,068	1				
Aile-Sosyal Yapı	,175**	,164**	,184**	,371**	1			
Engel	,123*	,137**	,141**	,356**	,440**	1		
Farklı Kültürel Geçmiş	,110*	,151**	,141**	,283**	,498**	,493**	1	
Farklılıklara Saygı	,166**	,177**	,186**	,581**	,801**	,734**	,831**	1
Toplam								

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 22 incelendiğinde DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları ile Farklılıklara Saygı Ölçeği aile- sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .05$, $p < .01$). Yani çocuklardaki öz yeterlilik ve öz saygıları yükseldikçe aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarına ait farklılıklara saygı düzeyleri de artmaktadır. Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > .05$). DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi genel ortalamaları ile Farklılıklara Saygı Ölçeği genel ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .01$). Yani çocukların benlik algıları yükseldikçe farklılıklara saygı düzeyleri de yükselmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukların benlik algıları öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarında, farklılıklara saygı düzeyleri ise cinsiyet, aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarında incelenmiştir. Bu amaçla çocukların cinsiyeti, anne çalışma durumu, aile tipi ve doğum sırası değişkenlerine göre çocukların benlik algılarının ve farklılıklara saygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın analizleri bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde ise araştırma sonuçları ilgili alan yazın ile tartışılmış ve araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçlarına yer verilerek tartışılmıştır.

5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişisel Bilgilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan çocukların %47'si yani 183'ü kız, %53'ü yani 206'sı erkektir. Çocukların %41,9'unun yani 163'ünün annesinin çalıştığı, %58,1'inin yani 226'sının ise çalışmadığı görülmektedir. Bu sebeple anne çalışma durumu açısından yakın orana sahip olduğu görülmüştür. Aile tipi bakımından dağılımlar incelendiğinde çocukların %86,6'sının yani 337'sinin çekirdek ailede yaşadığı, %13,4'ünün yani 52'sinin ise geniş ailede yaşadığı görülmüştür. Doğum sırası bakımından dağılımlar incelendiğinde çocukların %44,5'inin yani 173'ünün ilk çocuk olduğu, %41,6'sının yani 162'sinin ikinci çocuk olduğu, %13,9'unun yani 54'ünün ise üçüncü çocuk veya sonrasında doğduğu görülmüştür.

5.1.2. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde benlik algılarının geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının yüksek olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Benliği cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmaların bazıları benliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Akşin Yavuz ve diğ., 2016; Bencik, 2006; Bosacki, 2007; Çelik, Tuğrul, Yalçın, 2002; Gabay, 1996; Marsh, Ellis, Craven, 2002; Önder 1997; Polat, Akşin, 2015; Sarıca, 2010; Wilgenbusch, Merrell, 1999; Zembat ve diğ., 2018) bazıları ise (Crocker, Eklund, Kowalski, 2000; Demirci, 2018; Dünder, 2010; İkiz, 2009; Şeremet, 2006; Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2019; Türkmen, Özbey, 2018; Yakupoğlu, 2011; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda görüldüğü gibi benlik algısının cinsiyet açısından değişip değişmediğine yönelik farklı sonuçlar mevcuttur. Bu farklılıkların uygulama yapılan örneklemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Benlik içinde bulunan çevreden etkilenen, ailenin ve ebeveynin etkileşimiyle temelleri oluşan bir yapıya sahiptir (Harter, 1990). Çocukların benlik algılarının yüksek oluşu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin aile ve ebeveyn etkileşimi gibi çevresel etmenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından yakında değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz yeterliliklerinin yüksek olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz yeterliliği cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmaların bazıları benliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Akşin Yavuz ve diğ., 2016; Zembat ve diğ., 2018) bazıları ise (Demirci, 2018; Dünder, 2010; İkiz, 2009; Temel ve diğ., 2018; Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2019; Tuzcuoğlu ve diğ., 2019; Türkmen, Özbey, 2018; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda görüldüğü gibi öz yeterliliğin cinsiyet açısından değişip değişmediğine yönelik farklı sonuçlar mevcuttur. Bu farklılıkların uygulama yapılan örneklemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir şeyi başarmak için bireylerin başaracağına dair yeterlilik inancı, başarısını etkilemekte ve yönlendirmektedir (Schmitz, Schwarzer, 2000; akt. Yılmaz

ve diğ., 2004). Okul öncesi dönem çocukları cinsiyet fark etmeksizin başaracaklarına dair inançları olduğunu ve kendilerine güvendiklerini bu çalışma sonucunda da göstermiştir. Çocukların öz yeterliliklerinin yüksek oluşu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin içinde bulundukları yaştan, dolayısıyla keşfetmeye ve başarmaya olan inançlarının tüm çocuklarda yüksek oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz saygılarının cinsiyet değişkeni açısından yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz saygılarının yüksek olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz saygıyı cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmaların bazıları benliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Akşin Yavuz ve diğ., 2016; Zembat ve diğ., 2018) bazıları ise (Demirci, 2018; Dünder, 2010; İkiz, 2009; Temel ve diğ., 2018; Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2019; Türkmen, Özbey, 2018; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda görüldüğü gibi öz saygının cinsiyet açısından değişip değişmediğine yönelik farklı sonuçlar mevcuttur. Bu farklılıkların uygulama yapılan örneklemiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okula başlamakla çocuklarda sosyalleşme artmakta ve süreçte öğretmen ve arkadaşlar ebeveynler kadar önemli bir konuma sahip olmaktadır (Özdağ, 1999). Çocukların öz saygılarının yüksek oluşunun ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin öğretmen ve arkadaşlarla kurulan olumlu iletişimden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların benlik algılarının anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların benlik algılarının geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Benlik kavramını anne çalışma durumuna göre inceleyen araştırmaların bazıları benliğin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (İkiz, 2009; Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Demirci, 2018; Dünder, 2010; Sarıca, 2010; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Okul öncesi dönem çocukları gelişimsel olarak aynı süreçlerden geçmektedir. Çocukların benlik algılarının gelişimsel süreçlerinden anne çalışma durumundan daha fazla etkilendiği, bu sebeple

çocukların benlik algılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinin olası sebebi olarak gelişimin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların öz yeterliliklerinin anne çalışma durumu açısından yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocukların öz yeterliliklerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz yeterliliği anne çalışma durumuna göre inceleyen araştırmaların bazıları öz yeterliliğin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Demirci, 2018; Dünder, 2010; İkiz, 2009; Temel ve diğ., 2018; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Annenin çalışmasıyla birlikte çocuğun bakımı ve eğitimiyle ilgilenen kişiler de farklılık göstermeye başlamıştır. Annenin çocuk yetiştirme tarzı ile annenin çalışması sebebiyle çocuğun bakımı ve eğitimiyle ilgilenen kişilerin yetiştirme tarzlarının benzer olabileceği bu sebeple çocukların öz yeterliliklerinin anlamlı düzeyde etkilenmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların öz saygılarının da benzer şekilde anne çalışma durumu açısından yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz saygılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz saygıyı anne çalışma durumuna göre inceleyen araştırmaların bazıları öz saygını anne çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Demirci, 2018; Dünder, 2010; İkiz, 2009; Temel ve diğ., 2018; Zincirkıran, 2008) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Çocuklar işlem öncesi dönemde tek boyutlu düşünce yapısına sahiptir (Öğütçen, 2020). Çocukların tek boyutlu düşünce yapısında olmaları kendilerini nasıl algıladıklarını ve dolayısıyla öz saygılarını etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple çocukların öz saygılarının anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinde gelişimin etkisi olası sebep olarak düşünülmektedir.

Çocukların benlik algılarının aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların benlik algılarının geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Benlik kavramını aile tipine göre inceleyen Sarıca (2010) bu çalışma sonucunun aksine benliğin çekirdek aile aleyhinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye' de aileler zamanla yapısal anlamda geniş aileden çekirdek aileye doğru değişim göstermektedir (Çetin, 2019). Çekirdek aileler modernleşme ile bağdaştırılmaktadır. Fakat modern dönemden önce de çekirdek aileler mevcuttur (Canatan, Yıldırım, 2011). Benzer şekilde günümüz çekirdek ailelerinde de geleneksel değerler ve çocuk yetiştirme tutumları görülmektedir. Çocukların benlik algılarının aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin ailelerdeki benzer geleneksel değerlerden ve çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz yeterliliklerinin aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz yeterliliklerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Aile tipi fark etmeksizin ailede çocuklar için en önemli unsur annedir (Özensel, 2004). Kuşkusuz babalar da aile içinde anneler kadar önemli bir yere sahiptir. Ayrıca ailelerde ebeveynler, kardeşler ve ebeveyn çocuk arasında etkileşimlerin yer aldığı alt sistemler de mevcuttur (Kaya, 2015). Çocukların öz yeterliliklerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin ebeveyn tutumlarından ve aile içi farklı alt sistemlerin etkileşiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz saygılarının da aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz saygılarının aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Türkiye'de ailelerin tamamen çekirdek aile veya tamamen geniş aile olmadığı görülmektedir. Bu iki tip aile arasında yer alan geçiş sürecinde olan aileler de mevcuttur (Çetin, 2019). Geçiş sürecinde bulunan çekirdek ailelerde, geleneksel geniş ailelerde görülen bazı geleneklerin devam ettiği görülmektedir. Çocukların öz saygılarının aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin ailelerdeki bu geleneksel değerlerin devam etmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların benlik algılarının geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Benlik kavramını doğum sırasına göre inceleyen araştırmaların bazıları benliğin doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (İkiz, 2009; Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Dündar, 2010; Karaca, Aral, 2017)

bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Michael Lewis and Jeanne Brooks-Gunn'ın 1979 yılında bebeklerin görsel olarak kendini tanımaları adına yapılan ruj testinde de benliğin gelişimsel bir sürece sahip olduğu görülmüştür. Bu sebeple çocukların benlik algılarının doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin çocukların içinde bulunduğu gelişimsel süreçten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz yeterliliklerinin doğum sırasına göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz yeterliliklerinin doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz yeterliliği doğum sırasına göre inceleyen araştırmaların bazıları öz yeterliliğin doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (İkiz, 2009; Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Dündar, 2010) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Boşanma, tekrar birleşme, ölüm, özel gereksinimli bireyler, evlat edinme, kardeş sayısı, kardeşler arasında bulunan yaş farkı ve aile ortamı gibi birçok faktör ailedeki çocukların gerçek doğum sıralarının ötesinde farklı psikolojik durumların oluşmasına sebep olmaktadır (Leman, 2009). Çocukların öz yeterliliklerini doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin aile içindeki bu tür etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların öz saygılarının da doğum sırasına göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların öz saygılarının doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Öz saygıyı doğum sırasına göre inceleyen araştırmaların bazıları öz saygının doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Türkmen, Özbey, 2018) bazıları ise (Dündar, 2010; İkiz, 2009) bu çalışmayla benzer şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Adler kardeşlerin birbiriyle aynı olamayacağını ve algılanan psikolojik doğum sırasının gerçek doğum sırasından daha önemli olduğunu dile getirmektedir (Ekşi, Kurt, Sevim, 2016). Çocukların öz saygılarının doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermeyişinin algılanan psikolojik doğum sırasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Çocukların farklılıklara saygı düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen araştırmaların bazıları (Eren,2015) bu çalışmayla benzer şekilde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Cinsiyet kalıpyargıları ve buna bağlı ayrımcılık toplumsal kültür ve ailevi bakış açılarıyla bağdaştırılan genel bir problem olarak görülmekte ve çocuklara benzer şekilde yetişkinler de buna benzer tutum ve davranışlar sergilemektedir (Üner, 2011). Bu sebeple okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemesi cinsiyete yönelik toplumun değer yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin kızlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocuklar, erkekler ve kızlar için uygun görülen oyuncaklar, etkinlikler ve cinsiyete bağlı başarılı olacaklarını düşündükleri alanlar hakkında daha fazla bilgi edinirler (Blakemore, 2003; Serbin, Powlishta, Gulko, 1993). Bu yaşlardaki çocuklar cinsiyet kalıpyargılarını ihlal edilmemesi gereken kurallar olarak görürler (Banerjee, Lintern, 2000). Bu bağlamda bu çalışmanın sonucunda kız çocuklarının cinsiyet kalıpyargılarına daha çok yatkınlık gösterdiği ve cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin düşük olmasının bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkeni açısından eş değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların aile-sosyal yapı alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Ailelerin bağlı bulunduğu alt kültürler ayrımcılığa neden olabilecek faktörler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ailelerin bağlı bulunduğu alt kültürler

benzerlik gösterdiği için hem kız hem de erkek çocuklarda eş puanlar olduğu düşünülmektedir.

Çocukların engel alt boyutunda benzer şekilde cinsiyet değişkeni açısından yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların engel alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Kendisinde veya ailesinde herhangi engel bulunmayan çocukların engel gruplarına karşı anlayışlı olamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuklar oldukça küçük yaşlarda engel gruplarında bulunan bireylere karşı ayrımcılık yapabilirler. Bunun sebeplerinden biri ise içinde bulunulan bilişsel düzey sebebiyle engelin kendine geçebileceği düşüncesidir. Bu sebeple hem kız hem de erkek çocukların engel gruplarına karşı saygı düzeyindeki düşüklük işlem öncesi dönemde bulunan çocukların bağlantı kurmakta zorlanması sebebiyle oluşan düşünce yapıları ile ilişkilendirilmektedir.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan birçok araştırmada (Lee, Carrasquillo, 2006; Woodrow, Sham, 2001; Lindhom-Leary, Borsato, 2005; Hasson, 2006) kültürün eğitime etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Fakat bazı çalışmalarda (McCray, Wright, Beachum, 2004; Neuharth-Pritchett, Reiff, Pearson, 2001; Sultana, 1994) akademisyenlerin, idarecilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin düşük olmasının olası sebebi gerek öğretmen ve idarecilerin gerekse öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin dolaylı etkisi olabileceği düşünülmektedir. Konu hakkındaki bilgi eksikliğinden dolayı farklı kültürleri yansıtacak eğitsel içeriklere ve materyallere sınıflarda yeterince yer verilmesi hem kız çocukların hem de erkek çocukların farklı kültürlere karşı saygı düzeylerini olumsuz etkilediği kanısına varılmıştır.

Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin geneline yönelik ortalamalarının farklı değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu

sonuca göre okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği görülmüştür. Günümüzde anneler hem çalışma hayatına hem de çocuklarıyla ilgilenmeye özen göstermektedir. Fakat çalışma hayatı ve çocukları arasında dengeyi korumakta zorlanmaktadır. Çalışan anneler hem iş yerini hem de çocuklarını aynı anda mutlu etmeye çalışmaktadır. Çalışan anneler zamanlarının çoğunu işte geçirir. Evlerine ve çocuklarına ise işten kalan zamanda vakit ayırabilmektedirler (Craig, 2006). Bu bağlamda annesi çalışmayan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin annesi çalışan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden yüksek olmasının sebebinin çocukla kurulan iletişim süresinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet alt boyutunda annesi çalışmayan çocukların farklılıklara saygı düzeyleri annesi çalışan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden yüksektir. Annenin çalışması kız çocuklarında anneye ve çalışma hayatına karşı bir hayranlık uyandırmaktadır. Bu sebeple kız çocukları kendilerine yüksek kariyer ve eğitim hedefleri koymaktadır. Bu durum okul öncesi dönemde çocuklar tarafından sözel olarak sıklıkla dile getirilmektedir (Clarke-Stewart, Friedman, 1987; Dworetzky, 1990). Bu bağlamda anne çalışma durumunun çocukların cinsiyetçi tutumlarını etkilediği görülmektedir. Fakat çalışma sonucunda annesi çalışmayan çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin annesi çalışan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden yüksek olması oldukça ilginç bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Aile-sosyal yapı alt boyutunda annesi çalışmayan çocukların farklılıklara saygı düzeyleri annesi çalışan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden yüksektir. Yüksek eğitim düzeyine sahip ve çalışan annelerle yapılan bir çalışmada, çalışan annelerin geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarından uzak olduğu görülmüştür (Von Der Lippe, 1999). Ayrıca annenin çalışması durumunda çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi, annenin iş stresi ve çocuğa yeterince vakit ayrılamaması gibi sıkıntılar da yaşanmaktadır (Yavuzer, 1992). Çalışan ve çalışmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılıklar, çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi, iş stresi ve çocukla az vakit geçirilmesi çocukların aile-sosyal

yapı alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların engel alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Engelli çocukların eğitiminde çocukların eğitimi kadar ailelerin eğitimi de oldukça önemlidir. Fakat engelli çocukların eğitiminde personel yetersizdir (Ulutaşdemir, 2007). Bu sebeple hem engelli çocuğu olan hem de normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin engelli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye ulaşamadığı görülmektedir. Çocukların engel alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin anne çalışma durumundan bağımsız olmasının ailelerin genel olarak engelli çocuklarla ilgili bilgiye ulaşamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumu açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kültür; genetik veya içgüdüsel olarak elde edilen bir kavram değil, öğrenilen ve eğitimle edinilen bir kavramdır (Güvenç, 2002). Dolayısıyla çocuklar sahip oldukları kültürü çevrelerinden öğrenmektedir. Bu çalışmaya dâhil olan çocukların ailelerinin anne çalışma durumu fark etmeksizin aynı kültürel değerlere sahip olmasının çocukların farklı kültürlerle bakış açısını benzer derecede etkilediği görülmüştür.

Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Çekirdek aileler büyüklerinden ve akrabalarında ayrı bir yaşam sürse bile onlarla etkileşimi tamamen kopmamıştır (Aluş, 2015). Farklı aile tiplerinde olmalarına rağmen gelenekler doğrultusunda sürekli iletişim halinde olunması sebebiyle ailelerin benzer tutum ve davranışları çocuklara aktardığı düşünülmektedir. Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre bu etkileşim sebebiyle farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Çocukların cinsiyet alt boyutu puanlarının aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Sosyal çevrede cinsiyetin tutum ve

davranışlarla bağdaştırılması sebebiyle çocuk açısından cinsiyet işlevsel bir hal alır (Dökmen, 2010). Bu sebeple çocuklar kız veya erkek olduklarını kabul eder ve içinde yaşadıkları sosyal çevreye uyum sağlayıp çevrenin bu yöndeki beklentilerine göre tutum ve davranışlar sergilerler (Alpan Özdemir, 2018). Türkiye’de cinsiyet kalıp yargıları aile tipinden bağımız bir şekilde kültürün de etkisiyle oldukça yaygın ve etkindir. Çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre farklılık göstermemesinin toplumun çoğunun cinsiyetine yönelik kız erkek davranışları ile ilgili benzer düşüncelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutu puanlarının aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların aile-sosyal yapı alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Şehirlerde ve kırsalda aile tiplerine bakıldığında çekirdek aileler çoğunluktadır. Fakat çekirdek ailelerin aile içi iletişimlerinde geleneksel değerlerin sürdüğü, bu sebeple çekirdek ailelerin de geleneksek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Sayın, 1987). Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinin çekirdek ailelerde geniş ailelerde olduğu gibi geleneksel yapının sürmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların engel alt boyutu puanlarının aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların engel alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Çekirdek ailelerin varlığı geniş aileleri yok etmemiştir. Geniş ailelerden çekirdek aileye geçişte ailedeki birey sayısı azalmış, fonksiyonlarında ve yapıda değişimler görülmüştür (Bayer, 2013). Bu süreçte çekirdek ve geniş ailenin de ötesinde aile kavramı sorgulanmaya başlanmıştır (Arslantürk, Amman, 2001; Çağan, 2011). Çekirdek ailelerde yalnızca birey sayında ve aile fonksiyonlarında görülen bu değişim ailelerin hala benzer kültürel ve geleneksel değer yargılarına sahip olduğunu bu yüzden özel gereksinimli bireyler hakkında da birbirine yakın düşüncelerde olabileceklerini göstermektedir. Bu sebeple çocukların engel alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinin hem çekirdek hem de geniş ailelerdeki benzer kültürel ve değer yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutu puanlarının aile tipine göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Engel alt boyutunda olduğu gibi farklı kültürlere karşı da hem çekirdek hem de geniş ailelerin benzer kültürel ve değer yargılarından dolayı çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmadığı düşünülmektedir.

Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin geneline yönelik ortalamalarının yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. En genel anlamıyla kendini başkalarının yerine koyabilmek olarak tanımlanan empati çocukta gelişimsel bir süreç izlemektedir. Empatik belirtiler bebeklik döneminde görülmeye başlasa da çocuk kendisini altı yaşından sonra başkalarının yerine koyabilmektedir (Köksal Akyol, 2005). Bu sebeple çocukların içinde bulunduğu empatik gelişim sürecinin farklılıklara saygı düzeyinde doğum sırasının üstünde bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Çocukların cinsiyet alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Adler doğum sırası ve kardeş sayısının çocukları etkileyen iki önemli unsur olduğunu dile getirmektedir (Eckstein, 2010; Feist, Feist, 2006). Fakat çocuklar doğum sıralarından bağımsız bir şekilde anne ve babalarının kültürün onlara yüklediği cinsiyet rolleri ve kalıpyargılarını yoğun bir şekilde hissederler. Bu sebeple cinsiyet alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinde doğum sırasına göre anlamlı fark bulunmamasının kültürün anne ve babada, anne ve babanın da çocukları üzerinde bıraktığı cinsiyet kalıpyargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre yakın değerlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönem çocukların aile-sosyal yapı alt boyutlarında farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmacılar

doğum sırasının farklı boyutlarını ele alan çalışmalar yapmaktadır. Fakat bu çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmaktadır (Eckstein ve diğ., 2010). Boşanma, tekrar birleşme, ölüm, özel gereksinimli bireyler, evlat edinme, kardeş sayısı, kardeşler arasında bulunan yaş farkı ve aile ortamı gibi birçok faktör ailedeki çocukların gerçek doğum sıralarının ötesinde farklı psikolojik durumların oluşmasına sebep olmaktadır (Leman, 2009). Çocukların aile-sosyal yapı alt boyutlarında farklılıklara saygı düzeylerinin doğum sırasına göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemesinin aile içinde bu tür durumların dolaylı etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların engel alt boyutunda puanlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Engel alt boyutunda üçüncü çocuk ve sonrası doğan çocukların farklılıklara saygı düzeyleri ilk doğan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Dinkmeyer, McKay ve Dinkmeyer (1978) doğum sırasına göre kişilik özelliklerinden bahsettiği çalışmasında ilk çocukların diğer çocuklardan üstün olduğuna inandıklarını ve bir süre yalnız yetiştikleri için ilginin odağı olmaya alışkın olduklarını, ikinci çocukların daha arada kaldığını, son çocukların ise başkalarını kendinden daha büyük ve yetenekli gördüğünü dile getirmektedir. Buradan ilk doğan çocukların diğer çocuklara göre daha benmerkezci tutum sergilediği görülmektedir. Engel alt boyutunda üçüncü çocuk ve sonrası doğan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin ilk doğan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olmasının doğum sırasındaki bu kişisel özelliklerden kaynaklandığı varsayılmaktadır. İlk doğan çocuğun benmerkezci tutumlarının özel gereksinimi olan bireylere karşı tutumlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda puanlarının doğum sırasına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Üçüncü çocuk veya sonrasında doğanların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeyleri ilk ve ikinci çocuklardan anlamlı derecede yüksektir. Dinkmeyer, McKay ve Dinkmeyer (1978) doğum sırasına göre kişilik özelliklerinden bahsettiği çalışmasında doğum sırası yükseldikçe çocuklarda benmerkezci tutumların azaldığı görülmektedir. Bu sebeple üçüncü çocuk ve sonrası doğan çocukların farklı kültürel geçmiş alt boyutunda farklılıklara saygı düzeylerinin ilk ve ikinci doğan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olmasının benmerkezcilikten giderek uzaklaşılmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Ayrıca kardeşler arasında bulunan yaş farkı gibi faktörler çocukların

gerçek doğum sıralarının ötesinde farklı psikolojik durumların oluşmasına sebep olmaktadır (Leman, 2009). Bu sebeple ilk ve ikinci çocuklar arasında anlamı fark görülmemesinin yaş farkından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelendiğinde DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi genel ortalamaları ile Farklılıklara Saygı Ölçeği genel ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yani çocukların benlik algıları yükseldikçe farklılıklara saygı düzeyleri de yükselmektedir. Salı (2013)'nın çalışmasında da benzer şekilde çocukların empatik eğilimleri ve benlik algıları arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Bu da çocukların kendinden farklı düşüncelere ve yaşam tarzlarına sahip insanlara karşı saygı konusunda önemli bir göstergedir. Fakat farklılıklara saygı kavramını değerlendirebilecek başka bir boyut olan sosyal uyum ve benlik algısı arasında Yorulmaz (2017) tarafından anlamlı ilişki bulunamamıştır. İçinde yaşanılan çevreye ve sahip olunan farklılıklara sosyal açıdan uyum sağlamak konusunda benlik algısı ile bir ilişki bulunmaması bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Wright (1991) bireyin kendisini tanıma sürecinin diğer bireylerin ne kadar farklı olduklarını ve bu farklılıkların onlara neler kattığını kavramakta oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir. Bu çalışma sonucu da çocukların kendilerinin ve kendilerine ait farklılıkların bilincinde olmakla diğer çocukların veya bireylerin sahip olduğu farklılıkların bilincinde olmanın yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi öz yeterlilik ve özsaygı alt boyutları ile Farklılıklara Saygı Ölçeği aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yani çocuklardaki öz yeterlilik ve öz saygı algıları yükseldikçe aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarına ait farklılıklara saygı düzeyleri de artmaktadır. Öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Cinsiyet kalıpyargıları, erkek ve kadınların ilgi alanları, yeterlilikleri ve rolleri gibi kişisel özellikler hakkındaki yapılandırılmış inanç kümeleridir (Ashmore, Del Boca, 1979). Sosyal olarak paylaşılan bu inançların yıllardır süregeldiği görülmektedir (Prentice,

Carranza, 2003). Okul öncesi dönem çocukların öz saygı ve öz yeterliliklerinin sosyal olarak paylaşılan cinsiyetçi inançların yıllardır süregelmesinden dolayı anlamlı düzeyde etkilenmediği düşünülmektedir. Geniş ve çekirdek aileler gibi, günümüzde tek ebeveynli aileler de oldukça sık rastlanan aile tipleri arasında yer almaktadır (Opçin, 2018). Çocukların aileler ile ilgili bu farklılıklar konusunda farkındalıklarının ve saygılarının giderek artması bununla birlikte bu tür ailelerde yaşayan çocuk sayısındaki artış çocukların sahip olunan bu değerlere ve dolayısıyla kendilerine olan saygılarında pozitif gelişimlere sebep olduğu düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklarla karşılaştıklarında genellikle onların farklılıkları hakkında net bilgileri olmadıkları için özel gereksinimli çocuklardan uzak durabilmektedirler (Batu, Çolak, Odluyurt, 2012). Fakat kaynaştırma eğitimi ve toplumda gelişim gösteren özel gereksinimli bireylere yönelik bilinç oluşumu sebebiyle çocukların daha empatik davranabildikleri ve bu sebeple kendilerini bu bireyler yerinde hissedip hem onlara hem de kendilerine yönelik saygılarının geliştiği söylenebilir. Farklı kültürler ve bu kültüre ait değerler yalnızca dünyanın farklı ülkelerinde değil aynı zamanda kendi ülkelerinin insanları arasında da bulunmaktadır (Yalkın, 2012). Türkiye hem kendi vatandaşları hem de göç sebebiyle farklı kültürler açısından oldukça zengin bir ülkedir. Çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirebildikleri empati gibi farklı kültürlerle de empatik yaklaşabildikleri ve bu sebeple kendilerine olan saygılarının ve yeterliliklerine olan inançlarının arttığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin cinsiyet alt boyutu ile benlik algısı ve alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmemektedir. Cinsiyet alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmamasın sebeplerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi çalışmayan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin annesi çalışan çocuklarınkinden daha yüksek olmasının nedenlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

3. Okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların olumlu benlik algılarının korunması ve daha da geliştirilebilmesi için eğitsel faaliyetler geliştirilebilir.
4. Farklılıklara saygı konusunda ülkemizde oldukça az akademik çalışma yer almaktadır. Bu sebeple bu konu üzerinde bilimsel çalışmaların artırılması alan yazında önemli temeller oluşturacaktır.
5. İçinde bulunduğumuz toplumda çocukların farklılıklara saygı göstermeleri konusunda hem eğitim hem de aile ortamında örnek davranışlar görebilmeleri için ebeveynlere ve öğretmenlere bu konu hakkında çeşitli eğitimler verilebilir.
6. Yaşadığımız dijital dünyada televizyon ve mobil oyunlar çocukların hayatında oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Hem televizyon yayınlarında hem de mobil oyun içeriklerinde çocukların benlik algılarını ve farklılıklara saygı düzeylerini artıracak düzenlemelere yer verilebilir.
7. Bu çalışmanın örneklemini tüm Türkiye'yi kapsayacak sayıda öğrenciyi içermektedir. Farklı ülkelerde yapılan buna benzer çalışmalar incelenerek hem çocukların benlik algıları hem de farklılıklara saygı düzeyleri hakkında karşılaştırma yapılabilir. Farklılık ve benzerlikleriyle diğer ülkelerin bu konular hakkında ne tür çalışmalar yaptığı incelenebilir.
8. Seminerler, kurslar ve çeşitli eğitimlerle birlikte hem öğretmenlere hem de ailelere uygulamada kolaylıklar sağlayabilecek broşürler sağlanabilir. Bu sayede günlük yaşamda ve etkinliklerde uygulanması kolaylaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aboud, Frances. 1988. **Children and Prejudice**. Oxford: Blackwell.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 2008. **7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler**. İstanbul.
- _____. 2017. **Türkiye’de 0-6 Yaş Arası Çocuğun Durumu Bilgi Notu**. İstanbul.
- Ahioğlu-Lindberg, E. Nihal. Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 19. s. 1: 1-10.
- Akşin Yavuz, Ezgi, Gülçin Güven, Dilan Bayındır, Elif Yılmaz, Türker Sezer. 2016. Annelerin Çocuğunu Kabul Düzeyi İle Çocukların Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 16. s. 3: 1065-1081.
- Aktan Acar, Ebru, Hilal Çetin 2017. Kimlikli Bebeklerle Farklılıklarda Buluşmak: Erken Çocuklukta Başlayan Bir Düş... **Erken Çocukluk Eğitimi Mozaigi. Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar**. ed. Ebru Aktan Acar. Ankara: Nobel Yayınevi: 285-305.
- Aktan Kerem, Ebru, Işık Kamaraj. 2006. Erken Çocukluk Döneminde Barış Değerinin Kazanılmasına Yönelik Bir Uygulama Örneği: Kimlikli Bebekler (Persona Dolls). Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 8-9 Nisan 2006. İstanbul.
- Allender, J. Ann, Spradley W. Barbara. 2005. **Community Health Nursing: Concepts and Practice**. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Allport, Gordon W. 1954. **The Nature of Prejudice**. MA: Addison-Wesley Publishing.
- Alpan Özdemir, E. Deniz. 2018. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Çocuk Oyunlarına Yansıması. **Sanat Dergisi**. c. 18 s. 31: 80-89.
- Aluş, Yadigar. 2015. Kültürel Ve Toplumsal Gerçekliğimiz Açısından Aile Anlayışlarının ve Türk Ailesinin Değerlendirmesi. **PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 1. s. 1: 15-24.
- Andersson, Irene, Helle Hinge, Claudia Messina. 2011. **Peace Education**. London, UK: CiCe.
- Angın, Esra. 2019. Bilişsel Gelişim. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. ed. Emel Arslan. Ankara: Eğiten Kitap: 1-23.

- Arabacı, İ. Bakır, Tülin Akgül. 2013. Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 11. s. 25: 7-31.
- Aral, Neriman, Gülen Baran. 2011. **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, Neriman, Gül Kadan. 2018. Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**. c. 2. s. 1: 113-131.
- Ardizzzone, Leonisa. 2002. Towards Global Understanding: The Transformative Role of Peace Education. **Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University**. c. 4. s. 2: 16-25.
- Argun, Yasemin. 2005. Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü ile Okul Öncesi Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arkar, Haluk, Oya Sorias, Ayşegül Özerdem, B. Binnur Akdede, Can Cimilli, Cennet Şafak, Özden Sarı, Seda Şahin, Tunç Alkın, Yıldız Akvardar, Zeliha Tunca. 2005. Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenilirliği. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c. 16. s. 3: 190-204.
- Arseven, Ali. 1986. Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı. **Eğitim ve Bilim**. c. 10. s. 60:11-17.
- Arslantürk, Zeki, Tayfun Amman. 2001. **Sosyoloji, Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler**. 3. bs. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Artan, İsmihan. 2003. Engelli Çocuk ve Gençlerin Cinsel Eğitimi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. c. 4. s. 39: 18-20.
- Artan, İsmihan, A. Gülşah Saranlı. 2013. **Kızlar, Erkekler, Pantolonlar, Etekler**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ashmore, D. Richard, K. Frances Del Boca. 1979. Sex Stereotypes And Implicit Personality Theory: Toward A Cognitive – Social Psychological Conceptualization. **Sex Roles: A Journal of Research**. c. 5. s. 2: 219–248.
- _____. 1981. Conceptual Approaches to Stereotypes and Stereotyping. **Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior**. ed. David L. Hamilton. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 1-35.
- Aslan, Kadir. 2002. Değişen Toplumda Aile ve Çocuk Eğitiminde Sorunlar. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 1. s. 2: 25-33.

- Aslan Yılmaz, Hanzade. 2016. Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 18. s. 48: 79-89.
- Atabek, Erdal. 1992. **Cinsellikten İkmale Kalmak**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Atkinson, Richard, Rita Atkinson, Daryl J. Bem, Edward E. Smith, Susan Nolen Hoeksema. 2002. **Psikolojiye Giriş**. çev. Yavuz Alogan. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Atsan, F. Nuray. 2006. Farklı Kültürlerde Karar Verme Davranışı: Türk ve Japon Yöneticiler Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Au, H. Kathryn, M. Karen Blake. 2003. Cultural Identity and Learning to Teach in a Diverse Community: Findings from a Collective Case Study. **Journal of Teacher Education**. c. 54. s. 3: 192-205.
- Ayaz Örgen, Aysun. 2019. Barış ve Farklılıklara Saygı Değerlerine İlişkin Suriyeli Öğrenciler İle Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Betül. 2019. Gelişimin Doğası. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. ed. Binnur Yeşilyaprak. 22. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 29-55.
- Aydın, M. Zeki. 2003. **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, Oktay, Bülent Madi, Aslı Sazcı, Selin Alpanda. 2012. Meb Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Nörogelişimsel Açından Değerlendirilmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 36. s. 36: 69-93.
- Aydiner Boylu, Ayfer, Hülya Öztop. 2013. Tek Ebeveynli Aileler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Sosyoekonomi**. c. 19. s. 19: 207-220.
- Aykut, Serdar. 2019. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayral, Mustafa, Şadan Özcan, Ahmet Ünlü, Gökhan Şengün, Haydar Bedel, Kemal Çağlar, Rahmi Can, Şenol Demirhan. 2015. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkiler. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 15. s. Özel Sayı: 218-230.
- Baker, Howard, Margaret Baker. 1987. Heinz Kohut's Self Psychology: An Overview. **The American Journal of Psychiatry**. c. 144. s. 1: 1-9.

- Baltes, B. Paul, Jacqui Smith. 2004. Lifespan Psychology: From Developmental Contextualism To Developmental Biocultural Co-Constructivism. **Research In Human Development**. c. 1. s. 3: 123-144.
- Banerjee, Robin, Vicki Lintern. 2000. Boys Will Be Boys: The Effect Of Social Evaluation Concerns On Gender-Typing. **Social Development**. c. 9. s. 3: 397–408.
- Banks, A. James. 1993. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. **Review of Research in Education**. c. 19. s. 1: 3-49.
- _____. 1995. **Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes**. New York: Macmillan.
- _____. 2004. **Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives**. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____. 2014. Diversity, Group Identity, And Citizenship Education In A Global Age. **Journal of Education**. c. 194. s. 3: 1-12.
- Banks, A. James, Cherry A. McGee Banks. 2019. **Multicultural Education: Issues And Perspectives**. NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, A. James, Peter Cookson, D. Willis Hawley, G. Walter Stephan, Geneva Gay, J. Ward Schofield, Jacqueline Jordan Irvine, Sonia Nieto. 2001. Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching And Learning In A Multicultural Society. **Phi Delta Kappan**. c. 83. s. 3: 196-203.
- Bar-Tal, Daniel. 2002. The Elusive Nature of Peace Education. **Peace Education: The Concept, Principles, and Practices around the World**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 27-36.
- Barnoff, Lisa, Ken Moffat. 2007. Contradictory Tensions In Anti-Oppressive Practice In Feminist Social Services. **Affilia**. c. 22 s. 1:56-70.
- Barutcu, Esin. 2002. Özel Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargıları İle Annenin Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başbay, Alper, Yelda Bektaş. 2009. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 34. s. 152: 30-43.
- Batu, E. Sema, Aysun Çolak, Serhat Odluyurt. 2012. **Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması**. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayer, Ali. 2013. Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği). Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bayhan, Pınar, İsmihan Artan. 2007. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bee, Helen, Denise Boyd. 2009. **Çocuk Gelişim Psikolojisi**. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bencik, Saniye. 2006. Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bentham, Susan. 2002. **Psychology and Education**. New York: Routledge.
- Berk, E. Laura. 2013. **Çocuk Gelişimi**. çev. Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitapevi.
- Berk, E. Laura, Adena B. Meyers. 2016. **Infants, Children and Adolescents**. Boston: Pearson.
- Bildik, Tezan, Burcu Özbaran. 2006. Bağlanmanın Nörobiyolojisi. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c. 13. s. 3: 137-144.
- Binbaşıoğlu, Cavit. 1992. **Eğitim Psikolojisi**. 8. bs. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Blakemore, E. Judith. 2003. Children's Beliefs About Violating Gender Norms: Boys Shouldn't Look Like Girls, And Girls Shouldn't Act Like Boys. **Sex Roles**. c. 48. s. 10: 411-419.
- Bodrova, Elena, Deborah Leong. 2010. **Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı**. çev. Tülin Güler Yıldız, Figen Şahin, Arif Yılmaz, Elif Kalkan. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat, Ayşe. 2015. Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi İle Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: İstanbul İli Örnekleme. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bong, Mimi, E. Richard Clark. 1999. Comparison Between Self-concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. **Educational Psychologist**. c. 34. s. 3: 139-153.
- Bosacki, L. Sandra. 2007. Children's Understandings of Emotions and Self: Are There Gender Differences? **Journal Research in Childhood Education**. c. 22. s. 2: 155-172.
- Botkin, R. Darla, M.O'Neal Weeks, E. Jeanette Morris. 2000. Changing Marriage Role Expectations: 1991-1996. **Sex Roles**. c. 42. s. 9: 933-942.
- Bowlby, John, 1958. The Nature of The Child's Tie to His Mother. **International Journal of Psycho-Analysis**. c. 39. s. 1: 350-373.

- Bozalek, Vivienne, Carol Smith. 2010. Using Persona Dolls As An Anti-Oppressive Technique In The South African Social Work Curriculum. **Social Work/Maatskaplike Werk**. c. 46. s. 3: 283-298.
- Bretherton Inge. 1992. The Origins of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. **Developmental Psychology**. c. 28.s. 5: 759-775.
- Brown, Babette. 1998. **Unlearning Discrimination in the Early Years**. London: Trentham Books.
- _____. 2001. **Combating Discrimination: Persona Dolls In Action**. Staffordshire: Trentham Books.
- _____. 2008. **Equality In Action: A Way Forward With Persona Dolls**. Staffordshire: Trentham Books.
- Brown, D. Jonathon. 1998. **The Self**. Boston, Mass: McgrawHill.
- Buchanan, Lee-Anne. 2007. The Use of Ububele Persona Dolls In An Emotional Literacy Programme With Pre-School Children. Master's Dissertation. University of the Witwatersrand.
- Budak, Selçuk. 2003. **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, Jerry M. 2016. **Kişilik. Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri**. çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bush, D. Kenneth, Diana Salterelli. 2000. **The Two Faces of Education in Ethnic Conflict**. New York: UNICEF.
- Büyüköztürk, Şener. 2018. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Desen, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 24. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Funda Demirel, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Gürhan. 2000. **Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları.
- Canatan, Kadir, Ergun Yıldırım. 2011. **Aile Sosyolojisi**. İstanbul: Açılım Kitap.
- Carniol, Ben. 1992. Structural Social Work: Maurice Moreau's Challenge to Social Work Practice. **Journal of Progressive Human Services**. c. 3. s. 1: 1-20.
- Cassidy, Simon, Peter Eachus, 2002. Developing the Computer User Self-Efficacy (CUSE) Scale: Investigating the Relationship Between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. **Journal of Educational Computing Research**. c. 26. s. 2: 133-153.

- Castles, Stephen, Alastair Davidson. 2000. **Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging**. New York: Routledge.
- Cervone, Daniel, Pervin Lawrence A. 2016. **Kişilik Psikolojisi Kuram ve Araştırma**. çev. Mustafa Baloğlu, Ercan Kocayörük. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cevher, F. Nilgün, Mustafa Buluş. 2006. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s. 20: 28-39.
- Cırık, İlker. 2008. Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 34. s. 34: 27-40.
- Clarke-Habibi, Sara. 2005. Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. **Journal of Transformative Education**. c. 3. s. 1: 33-56.
- Clarke-Stewart, Alison, Susan Friedman. 1987. **Child Development Infancy Through Adolescence**. New York: John Wiley and Sons.
- Coates, John. 1992. Ideology and Education For Social Work Practice. **Journal of Progressive Human Services**. c. 3. s. 2: 15-30.
- Cohen, Jacob. 1988. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, Michael. 2005. Cross-Cultural and Historical Perspectives on The Developmental Consequences of Education. **Human Development**. c. 48. s. 4: 195-216.
- Corso, M. Robert, Rosa Milagros Santos, Virginia Roof. 2002. Honoring Diversity In Early Childhood Education Materials. **Teaching Exceptional Children**. c. 34. s. 3: 30-36.
- Craig, Lyn. 2006. How Employed Mothers in Australia Find Time For Both Market Work and Childcare. **Journal of Family and Economic Issues**. c. 28. s. 1: 69-87.
- Crocker, R. E. Peter, C. Robert Elkund, C. Kent Kowalski. 2000. Children's Physical Activity and Physical Self-Perceptions. **Journal of Sport Sciences**. c. 18. s. 6: 383-394.
- Cüceloğlu, Doğan. 2000. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cvencek, Dario, Andrew N. Meltzoff, Anthony G. Greenwald. 2011. Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. **Child Development**. c. 82. s. 3: 766-779.
- Çağan, Kenan. 2011. Ailenin İşlevleri: Aile Hakkında Kuramsal Perspektifler. **Aile Sosyolojisi**. ed. Kadir Canatan. İstanbul: Açılım Kitap: 83-95.

- Çağdaş, Aysel, Zarife Şahin Saçer. 2002. **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- _____. 2005. **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çamlıbel İrkin, Ayça. 2012. Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri. Uzmanlık Tezi. Ankara Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- Çankırılı, Ali. 2012. **Ana Baba Okulu**. 2. bs. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çatlak, İ. Hakkı. 2017. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Eylem, Belma Tuğrul, S. Songül Yalçın. 2002. Dört-Altı Yaşlar Arasındaki Anaokulu Çocuklarının Duygusal Yüz İfadesiyle Kendilerini, Anne-Babalarını Ve Öğretmenlerini Algılaması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 17. s. 22: 29-39.
- Çetin, Betül. 2019. Geniş ve Çekirdek Ailede Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Sorunları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Filiz, Aslıhan Alpa Bilbay, Deniz Albayrak Kaymak. 2001. **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetin, İhsan. 2005. Kent Kültürü Zenginliğinde Etnik Farklılıklar: Midyat Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Zeynep. 2002. Beş - Onyediyi Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olan ve Beş-Altı Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olmayan Çocukların Cinsiyet Rolünü Kazanmalarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çıngı, Hülya. 1994. **Örnekleme Kuramı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çiçekler, Canan, Devlet Pirpir. 2015. 48-72 Aylar Arasında Çocuğu Bulunan Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışları ile Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi. **Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", 11-13 Mayıs 2015**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi: 491-500.
- Çöllü, Burak. 2017. Ergenlerde Duygu Durum Düzenleme Becerileri, Benlik Saygısı, Depresyon, Anksiyete ve Çocukluk Çağı Travmaları Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çuhadar Gürkaynak, Esra. 2012. Toplumsal Temas: Önyargı ve Ayrımcılığı Önlemek İçin Bir Sosyal Değişim Aracı Olarak Kullanılabilir mi? **Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar**. İstanbul: Seçbir: 255-265.
- D'Souza, Dinesh. 1991. **Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus**. New York: The Free Press.
- Dağlıoğlu, H. Elif. 2002. Anaokulunda Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dal, Veysel. 2009. Farklı Kişilik Özelliklerine Sahip Bireylerin Risk Algılarının Tüketici Davranışı Açısından İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalrymple, Jane, Beverley Burke. 1995. **Anti-Oppressive Practice: Social Care and the Law**. Buckingham: Open University Press.
- Damirchi, E. Sadri, Filiz Bilge. 2014. Barış Eğitimi Programının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve İletişim Becerilerine Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 39. s. 175: 309-318.
- Damon, William, Daniel Hart. 1988. **Self-Understanding in Childhood and Adolescence**. New York: Cambridge University Press.
- Danesh, B. Hossain. 2006. Towards an Integrative Theory of Peace Education. **Journal of Peace Education**. c. 3. s. 1: 55-78.
- _____. 2008. The Education for Peace Integrative Curriculum: Concepts, Contents and Efficacy. **Journal of Peace Education**. c. 5. s. 2: 157-173.
- Davies, Douglas. 2011. **Child Development. A Practitioner's Guide**. New York: The Guilford Press.
- De Fleur, L. Melvin. 1976. **Sociology: Human Society**. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Demirci, Ezgi. 2018. 5-6 Yaş Çocuklarının Annelerinin Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demoulin, F. Donald. 2000. I Like Me: Enhancing Self Concept in Kindergarten-Age Children Through Active School/Business Partnerships. **NASP Communiqué**. c. 27. s. 8: 90-95.

- Denham, S. Ayers. 2007. Dealing with feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. **Cognition, Brain, Behavior**. c. 11. s. 1: 1- 48.
- Derman-Sparks, Louise. 2004. Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young Children. **Education Programs for Improving Intergroup Relations: Theory, Research, and Practice**. ed. Walter G. Stephan, W. Paul Vogt. London, NY: Teacher College Press: 19-36.
- Derman-Sparks, Louise, A.B.C. Task Force. 1989. **Anti-Bias Curriculum: Tools For Empowering Young Children**. Washington DC: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise, Debbie LeeKeenan, John Nimmo. 2015. **Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change**. London, NY: Teacher College Press.
- Derman-Sparks, Louise, J. Olsen Edwards. 2010. **Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dessel, Adrienne. 2010. Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. **Education and Urban Society**. c. 42. s. 4: 407-429.
- Dimitriadi, Sophia. 2015. Inclusionary Education in Early Years through the Use of Persona Dolls: A Case from Greece. **Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education**. ed. Sophia Dimitriadi. Sage Publishing: 61-85.
- Dinkmeyer, Don, D. Gary McKay, Jr. Don Dinkmeyer. 1978. **Parent Education Leader's Manual**. Florida: CMTI Press.
- Dirican, Rabia. 2013. 3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, İsmail. 2007. **Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları**. 6. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dominelli, Lena. 2002. **Anti-Oppressive Social Work: Theory and Practice**. Basingstoke: Palgrave.
- Dondi, Marco, Francesca Simion, Givanna Caltran. 1999. Can Newborns Discriminate Between Their Own Cry and The Cry of Another Newborn Infant? **Developmental Psychology**. c. 35. s. 2: 418-426.
- Donellan, M. Brent, H. Kali Trzesniewski, Avshalom Caspi, E. Terrie Moffitt, W. Richard Robins. 2005. Low Self-Esteem is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. **Psychological Science**. c. 16. s. 4: 328 –335.
- Dökmen, Y. Zehra. 2004. **Toplumsal Cinsiyet**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

_____. 2010. **Toplumsal Cinsiyet**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dönmezer, Sulhi. 1994. **Toplumbilim**. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Dündar, Burcu. 2010. Okulöncesi Dönem 6 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ile Bilişsel Performansları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dworetzky, P. John. 1990. **Introduction to Child Development**. Minnesota: West Publishing Company.

Eckstein, Daniel, J. Kristen Aycock, A. Mark Sperber, E. Richard Watts, John McDonald, Phil Ginsburg, V. Van Wiesner. 2010. A Review of 200 Birth Order Studies: Lifestyle Characteristics. **The Journal of Individual Psychology**. c. 66. s. 4: 408-434.

Ekmişoğlu, Mihrap. 2007. Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Eğitimi Kavamı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekşi, Halil, Erdem Sevim, Bilge Kurt. 2016. Psikolojik Doğum Sırası ile Yetersizlik Duygusunun Yetişkin Bağlanma Stillerini Yordama Düzeyinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c. 15. s. 3: 1054-1065.

Er, İzzet. 2008. **Din Sosyolojisi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdentuğ, Aygen. 1991. **Çeşitli İnsan Topluluklarında Aile Tipleri**. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Eren, Saliha. 2015. Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergün, Mustafa. 1997. **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.

Eripek, Süleyman. 2002. **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Eriş, Yasemin, F. Ebru İkiz. 2013. Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri. **International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 8. s. 6: 179-193.

Fan, Xitao, Michael Chen. 2001. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**. c. 13. s. 1: 1-22.

Feist, Jess, J. Gregory Feist. 2006. **Theories of Personality**. Boston: McGraw-Hill.

- Fergusson, M. David, L. John Horwood. 2002. Male and female offending Trajectories. **Development and Psychopathology**. c. 14. s. 1: 159–177.
- Finkel, J. Melinda, Ragnar Storaasli, Anthony Bandele, Vivian Schaefer. 2003. Diversity Training in Graduate School: An Exploratory Evaluation of the Safe Zone Project. **Professional Psychology Research and Practice**. c. 34. s. 5: 555-561.
- Finn, L. Janet, Maxine Jacobson. 2003. Just Practice: Steps Towards a New Social Work Paradigm. **Journal of Social Work Education**. c. 39. s. 1: 57-78.
- Fitzduff, Mari, Isebella Jean. 2011. **Peace Education: State of the Field and Lessons Learned From USIP Grantmaking**. Washington, DC: United States Institute for Peace.
- Fleming, S. James. 2020. **Erikson's Psychosocial Developmental Stages**. Arizona: Southwest Psychometrics and Psychology Resources.
- Fook, Janis. 1993. **Radical Casework: A Theory of Practice**. New South Wales: Allen and Unwin.
- Fountain, Susan. 1999. **Peace education in UNICEF**. New York: Programme Division.
- Franzoi, L. Stephen. 1996. **Social psychology**. Madison: Brown & Benchmark.
- Gabay, Rina. 1996. Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gallahue, L. David. 1982. **Understanding Motor Development Infants and Children**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- _____. 2003. **Developmental Physical Education for Today's Children**. Dubuque: C. Brown-Benchmark Publishers.
- Galtung, Johan. 1996. **Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development And Civilization**. London: Sage.
- Gander, Mary J., Harry W. Gardiner. 1998. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Garrison-Harrell, Linda, Debra Kamps, Tamara Kravits. 1997. The Effects of Peer Networks on Social-Communicative Behaviors for Students with Autism. **Focus on Autism and other Developmental Disabilities**. c. 12. s. 4: 241-254.
- Giddens, Anthony. 2005. **Sosyoloji**. çev. Cemal Güzel. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gilovich, Thomas. 1991. **How We Know What Isn't So: The Fallibility of Human Reason in Everyday Life**. New York: Free Press.

- Gittins, Diana. 2011. **Aile Sorgulanıyor.** çev. Tuna Erdem. İstanbul, Pencere Yayınları.
- Gladding, T. Samuel. **Aile Terapisi: Tarihi, Kuram ve Uygulamaları.** çev. İbrahim Keklik, İbrahim Yıldırım. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Glazer, Nathan. 1991. In Defense of Multiculturalism. **New Republic.** c. 205. s. 10: 18-21.
- Glisson, Charles, Philip Green. 2006. The Effects of Organizational Culture and Climate on the Access to Mental Health Care in Child Welfare and Juvenile Justice Systems. **Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research.** c. 33. s. 4: 433-448.
- Glisson, Charles, R. Lawrence James. 2002. The Cross-Level Effects of Culture and Climate in Human Service Teams. **Journal of Organizational Behavior.** c. 23. s. 6: 767-794.
- Gonçalves Pereira, C. Maria, S. Maria Faria. 2015. Do You Feel What I Feel? Emotional Development in Children With ID. **Procedia-Social And Behavioral Sciences.** c. 165. s. 1: 52-61.
- Göregenli, Melek. 2012. Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıp yargı ve Ayrımcılık. **Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar.** ed. Kenan Çayır, Müge Ayan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: 175-187.
- Gözüyılmaz, Akile. 2011. Evli Ergenlerde Beden İmgesi ve Benlik Saygısının Gebelik Durumuna Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gurbetoğlu, Ali. 2007. II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler (1908–1918). **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 4. s. 1: 81-101.
- Gurin, Patricia, A. Biren Nagda, Gretchen Lopez. 2004. The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship. **Journal of Social Issues.** c. 60. s. 1: 17-34.
- Gutmann, Amy. 2003. **Identity in Democracy.** Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gülay, Hülya. 2009. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 12. s. 22: 82-93.
- Gülay, Hülya, Berrin Akman. 2009. **Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güteryüz, F. Figen. 1990. 48–60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gür, Ayşegül. 1996. Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürses, İbrahim, Mehmet Akif Kılavuz. 2016. Kuşakların Ahlaki Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 25. s. 1: 97-117.
- Güven, Ahmet. 2013. Çocukta Benlik Gelişiminde Aile İçi İletişimin Rolü: İslam Dini Açısından Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Aytül. 1993. Farklı Öğretim Programı İzleyen Öğrencilerden Algılanan Anne-Baba Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Elif. 2012. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, Bozkurt. 2002. **İnsan ve Kültür**. 9. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güzel, Abdurrahman. 2006. **Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı El Kitabı**. 3. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hallaç, Saliha, Fatma Öz. 2014. Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c. 6. s. 2: 142-153.
- Harris, M. Ian. 2002. Conceptual Underpinnings of Peace Education. **Peace Education: The Concept, Principles and Practices in The World**. ed. Gavriel Salomon, Baruch Nevo. NJ: Lawrence Erlbaum: 15-26.
- _____. 2003. Peace Education Evaluation. The Annual Meeting of American Educational Research Association, 21-25 April 2003. Chicago.
- _____. 2004. Peace Education Theory. **Journal of Peace Education**. c. 1. s. 1: 5-20.
- Harter, Susan. 1990. **At the threshold: The developing adolescent**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. 1999. **The Cognitive and Social Construction of the Developing Self**. New York: Guilford.
- Hasson, J. Deborah. 2006. Bilingual Language Use in Hispanic Young Adults: Did Elementary Bilingual Programs Help? **Bilingual Research Journal**. c. 30. s. 1: 45-64.

- Healy, Karen. 2005. **Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice**. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hertzman, Clyde, Tom Boyce. 2010. How Experience Gets Under the Skin to Create Gradients in Developmental Health. **Annual Review of Public Health**. c. 31. s. 1: 329-347.
- Heslin, A. Peter, Ute Christine Klehe, Lauren A. Keating. 2006. Self-Efficacy. **Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology**. ed. Steven G. Rogelberg. Thousand Oaks: Sage: 107-114.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. **Psychological Review**. c. 94. s. 3: 319-340.
- Hogg, A. Michale, M. Graham Vaughan. 2007. **Sosyal Psikoloji**. çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Howell, D. Roy, N. Danny Bellenger, B. James Wilcox. 1987. Self Esteem, Role Stres and Job Satisfaction Among Marketing Managers. **Journal of Business Research**. c. 15. s. 1: 71-84.
- Huck, Sally, Coral Kemp, Mark Cater. 2010. Self-Concept of Children with Intellectual Disability in Mainstream Settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. c. 35. s. 3: 141-154.
- Huck, W. Schuyler. 2008. **Reading Statistics and Research**. New York: Pearson.
- Hurtado, Sylvia. 2005. The Next Generation of Diversity and Intergroup Relations **Research. Journal of Social Issues**. c. 61. s. 3: 595–610.
- Izard, E. Carroll. 1993. Four Systems for Emotion Activation: Cognitive and Noncognitive Processes. **Psychological Review**. c. 100. s. 1: 68-90.
- İçli, Gönül. 2002. **Sosyolojiye Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İkiz, Halime. 2009. 6 Yaş Grubundaki Çocukların Benlik Algıları ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- James, William. 1950. **The Principles of Psychology: Volume One**. NY: Dover Publications.
- Kacar, Melek. 2018. Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kagan, Jerome. 1984. **The Nature of the Child**. NY: Basic Books.
- Kail, V. Robert. 1998. **Children and Their Development**. NewJersey: Prentice-Hall.

- Kalaycı, Şeref. 2016. **Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kamaraj, Işık, Ebru Aktan Kerem. 2004. Erken Çocukluk Dönemi ‘Barış’ Değerine Evrensel Bir Bakış I. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 19: 93-104.
- Kanak, Mehmet. 2019. Motor Gelişim. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. ed. Emel Arslan. Ankara: Eğiten Kitap: 67-83.
- Kanathı Öztürk, Fikriye. 2018. Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Hazırlanan Etkinliklerle Farklılıklara Saygı Değeri ve Araştırma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kandır, Adalet. 2001. Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 151. s. 1: 102-104.
- _____. 2004. **Gelişimde 3-6 Yaş: Çocuğum Büyüyor**. 2. bs. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kanngiesser, Patricia, Federico Rossano, Henriette Zeidler, Daniel Haun, Michael Tomesello. 2019. Children’s Respect for Ownership Across Diverse Societies. **Developmental Psychology**. c. 55 s. 11: 2286–2298.
- Kapız Özen, Serap. 2002. İş-Aile Yaşamı Dengesi ve Dengeye Yönelik Yeni Bir Yaklaşım: Sınır Teorisi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 4. s. 3: 139-153.
- Karabayevev, Baki, F. Ömer Tutkun. 2001. Türk Cumhuriyetlerinde Gelen Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarına Karşı Taşındıkları Kalıp Yargılar. **Bilig**. c. 4. s. 18: 1-26.
- Karaca, H. Nezahat, Neriman Aral. 2017. Investigation of the Effect of Various Demographical Characteristics on Pre-Schoolers’ Self Concept. **Eurasian Journal of Educational Research**. c. 17. s. 71: 97-118.
- Karacan, Elvan, Cüneyt İşcan, Şahnur Şener. 1998. Klinik ve Terapi Sürecinin Kendilik Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi: Bir Ergen Olgu Sunumu. **Klinik Psikiyatri Dergisi**. c. 1. s. 1: 51-55.
- Katz, A. Phyllis. 1983. Development of Children’s Racial Awareness and Intergroup Attitudes. **Current Topics in Early Childhood Education**. ed. Lilian G. Katz. Norwood, NJ: Ablex Publishing: 62-75.
- Kaya, Mevlüt. 1997. Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğın Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 9: 193-204.

- Kaya, Selami. 2015. Kayseri’de Çekirdek Aile İlişkileri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keenan, Thomas, Subhadra Evans. 2009. **An Introduction to Child Development**. London: Sage Publications.
- Kesebir, Sermin, Semine Özdoğan Kavzoğlu, Mehmet Fatih Üstündağ. 2011. Bağlanma ve Psikopatoloji. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c. 3. s. 2: 321-342.
- Kesgin, Emine. 2006. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçkaya, Ayşe, Hikmet Zelyurt. 2015. Okul Öncesi Programlarında Özel Gereksinimli Bireylerin Yer Alma Durumlarının İncelenmesi (1989-2013). **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2015. s. 4: 200-212.
- Kırcaali İftar, Gönül. 1998. **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kinzler, D. Katherine, Kristin Shutts, Jasmine DeJesus, Elizabeth S. Spelke. 2009. Accent Trumps Race in Guiding Children’s Social Preferences. **Social Cognition**. c. 27, s. 4: 623–634.
- Kissinger, Katie. 2017. **Anti-Bias Education in the Early Childhood Classroom: Hand in Hand, Step by Step**. New York: Rotledge.
- Kite, E. Mary, Kay Deaux, L. Elizabeth Haines. 2008. Gender Stereotypes. **Psychology of Women: A Handbook of Issues and Theories**. ed. Florence L. Denmark, Michele A. Paludi. London, England: Praeger Books: 205-236.
- Kohlberg, Lawrence. 1966. Moral Education in the Schools: A Developmental View. **The School Review**. c. 74. s. 1: 1-30.
- Koopmans, Ruud, Paul Statham, Florence Passy, Marco Giugni. 2005. **Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Köknel, Özcan. 1997. **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. 1. bs. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal Akyol, Aysel. 2005. Erken Çocukluk Döneminde Empatinin Gelişimi. **Çoluk Çocuk Dergisi**. c. 6. s. 51: 12-13.
- Kuh, P. Lisa, Debbie LeeKeenan, Heidi Given, R. Margaret Beneke. 2016. Moving Beyond Anti-Bias Activities: Supporting the Development of Anti-Bias Practices. **Young Children**. c. 71. s. 1: 58-65.
- Kulaksızoğlu, Adnan. 2001. **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuru Turaşlı, Nalan. 2006. 6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2014. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. ed. Gelengül Haktanır. Ankara: Anı Yayıncılık: 1-24.
- Kuru Turaşlı, Nalan, Rengin Zembat. 2013. 6 Yaş Grubu Çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın Etkililiğinin İncelenmesi. **NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 2. s. 1: 1-16.
- Kuşuluoğlu, D. Doğa. 2013. İstanbul Kadıköy İlçesindeki Çocuk Oyun Alanlarının Nitel Ve Nicel Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun Meyvacıoğlu, Yıldız. 1983. Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının" Tercih Edilen Meslek" Kavramı ile İlişkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 16. s. 1: 1-10.
- Küçükkaragöz, Hadiye. 2019. Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim**. ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi: 83-121.
- Kymlicka, Will. 1995. **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights**. New York: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, J. Gloria. 2005. Is the Team All Right? Diversity and Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 56. s. 3: 229-234.
- Lane-Garon, S. Pamela, Tim Richardson. 2003. Mediator Mentors: Improving School Climate, Nurturing Student Disposition. **Conflict Resolution Quarterly**. c. 21. s. 1: 47-68.
- Ledoux, Cora, F. Frank Montalvo. 1999. Multicultural Content in Social Work Graduate Programs: A National Study. **Journal of Multicultural Social Work**. c. 7. s. 1: 37-55.
- Lee, K. Soon, Angela Carraquillo. 2006. Korean College Students in United States: Perceptions of Professors and Students. **College Student Journal**. c. 40. s. 2: 442-456.
- Leman, Kevin. 2009. **The Birth Order Book: Why You are the Way You are**. USA: Revell.
- Levy, Alison. 1996. Children's Understanding and Attitudes About People From Other Countries. Association for Childhood Education International Conference, April 1996. Minneapolis.

- Levy, D. Gary, G. Marianne Taylor, A. Susan Gelman. 1995. Traditional and Evaluative Aspects of Flexibility in Gender Roles, Social Conventions, Moral Rules, and Physical Laws. **Child Development**. c. 66. s. 2: 515–531.
- Lewis, Michael, Jeanne Brooks-Gunn, John Jaskir. 1985. Individual Differences in Visual Self-Recognition as a Function of Mother–Infant Attachment Relationship. **Developmental Psychology**. c. 21. s. 6: 1181-1187.
- Lindholm-Leary, Kathryn, Graciela Borsato. 2005. Hispanic High Schoolers and Mathematics: Follow-Up of Students Who Had Participated in Two-Way Bilingual Elementary Programs. **Bilingual Research Journal**. c. 29. s. 3: 641-729.
- Lueptow, B. Lloyd, Lori Garovich-Szabo, B. Margaret Leuptow. 2001. Social Changes and the Persistence of Sex-Typing: 1974–1997. **Social Forces**. c. 80. s. 1: 1-36.
- MacIver, M. Robert, H. Charles Page. 1962. **Society: An Introductory Analysis**. London: Macmillan.
- MacNaughton, Glenda. 1998. **Techniques for Teaching Young Children in Theory and Practice**. Australia: Addison Wesley Longman.
- Magnavita, J. Jeffrey. 2016. **Kişilik Kuramları Kişilik Bilimine Çağdaş Yaklaşımlar**. çev. Psikoterapi Enstitüsü. Kocaeli: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Marsh, W. Herbert, A. Louise Ellis, G. Rhonda Craven. 2002. How Do Preschool Children Feel About Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. **Developmental Psychology**. c. 38. s. 3: 376-393.
- Maxwell, Anne-Marie, Penny Enslin, Tudor Maxwell. 2004. Educating for Peace in the Midst of Violence: A South African Experience. **Journal of Peace Education**. c. 1. s. 1: 103-21.
- McCray, R. Carlos, V. James Wright, D. Floyd Beachum. 2004. An Analysis of Secondary School Principals' Perceptions of Multicultural Education. **Education**. c. 125. s. 1: 111-131.
- McHale, S. Marie, C. Ann Crouter, J. Corinna Tucker. 2001. Free-Time Activities in Middle Childhood: Links with Adjustment in Early Adolescence. **Child Development**. c. 72. s. 6: 1764–1778.
- Mead, G. Herbert. 1934. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press.
- Measor, Lynda, Coralie Tiffin, Katrina Miller. 2000. **Young People's Views on Sex Education: Education, Attitudes and Behavior**. NY: Routledge Falmer.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2009. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Çocuğun Gelişimi**. Ankara.

_____. 2013a. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Sosyal Gelişim**. Ankara.

_____. 2013b. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Ahlak Gelişimi**. Ankara.

_____. 2018. **Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu**. Ankara.

_____. 2019. **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019**. Ankara.

Meltzoff, N. Andrew. 1990. **The Self in Transition: Infancy to Childhood**. Chicago: University of Chicago Press.

Memduhoğlu, Hasan Basri. 2007. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mengütay, Sami. 2005. **Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Spor**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Molina, María Fernanda. 2015. Perceived Parenting Style and Self-Perception in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. **International Journal of Psychological Research**. c. 8. s. 1: 61-74.

Monchy, Marleen de, S. Jan Pijl, Tjalling Zandberg. 2004. Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behaviour Problems. **European Journal of Special Needs Education**. c. 19. s. 3: 317–330.

Montessori, Maria. 2016. **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**. çev. Zekiye Baykul. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Mu, Keli, B. Ellin Siegel, M. Rose Allinder. 2000. Peer Interactions and Sociometric Status of High School Students with Moderate or Severe Disabilities in General Education Classrooms. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**. c. 25. s. 3: 142–152.

Mullaly, Bob. 2002. **Challenging Oppression: A Critical Social Work Approach**. Ontario: Oxford University Press.

Muslugüme, Emine. 2016. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mussen, H. Paul, J. Janeway Conger, A. Carol Huston, Jerome Kagan. 1990. **Child Development and Personality**. NY: Harper Cllins Publishers.

Neuharth-Pritchett, Stacey, C. Judith Reiff, A. Carol Pearson. 2001. Through the Eyes of Preservice Teachers: Implications for the Multicultural Journey from Teacher Education. **Journal of Research in Childhood Education**. c. 15. s. 2: 256-269.

- Nieto, Sonia, Patty Bode. 2011. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Nutbrown, Cathy. 2002. **Research Studies in Early Childhood Education**. London: Trentham Books.
- Oğuz Duran, Nagihan. 2019. Psikososyal Gelişim Kuramı: Erik H. Erikson. **Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle**. ed. Dilek Gençtanırım Kurt, Evrim Çetinkaya Yıldız. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 192-230.
- Oktaç, Ayla. 2000. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. 2. bs. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, Sara Barros Araújo. 2011. Early Education for Diversity: Starting from Birth. **European Early Childhood Education Research Journal**. c. 19. s. 2: 223-235.
- Olson, A. Michael, H. Russell Fazio. 2003. Relations Between Implicit Measures of Prejudice: What Are We Measuring? **Psychological Science**. c. 4. s. 6: 636-639.
- Opçin, Ebru. 2018. Tek Ebeveynli Ailelerde Çocuk Yoksulluğu: Tekirdağ İli Alan Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orçan Kaçan, Maide. 2019. Fiziksel Gelişim. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. ed. Emel Arslan. Ankara: Eğiten Kitap: 51-66.
- Orth, Ulrich, W. Richard Robins, W. Brent Roberts. 2008. Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 95 s. 3: 695–708.
- Öğütçen, Ayşegül. 2020. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri ve Geometrik Şekil Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, Esra. 1986. Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Kız ve Erkek Çocukların Zekâ ve Yaratıcılık Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, Alev. 1997. Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş Cinsiyet Prematüre Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, Saide. 2012. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Okul ve Ev Ortamına Göre İncelenmesi. **Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi**. c. 23. s. 2: 21-32.

- Özdağ, Şerife. 1999. Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin, Benlik Saygısı, Atılgan Davranış, Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Osman, G. Pınar Özdemir, M. Tayyib Kadak, Serhat Nasıroğlu. 2012. Kişilik Gelişimi. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c. 4. s. 4: 566-589.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 2006. **Resmî Gazete**. 31 Mayıs.
- Özensel, Ertan. 2004. Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 11. s. 6: 77-96.
- Özer, S. Dilara, M. Kamil Özer. 2009. **Çocuklarda Motor Gelişim**. 6. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özeri, N. Zeynep. 1994. Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması). Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerkan, Emre. 2007. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkabak Yıldız, Tuba. 2018. 5-6 Yaş Grubu için Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, H. Kübra. 2015. Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özpolat, Abdulvahap. 2009. **Demokratik Vatandaşlık-Birlikte Yaşama Kültürü**. Ankara: Hegem Yayınları.
- Öztürk, Ayla. 2009. 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Farklı Hareket Eğitim Modellerinin Fiziksel Gelişim ve Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Ayten. 2001. **Okul Öncesi Eğitimde Oyun**. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Öztürk, Nihal. 2011. 61-72 Aylık Çocuklar için Ahlâki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Z. Ahmet. 2007. İlköğretim Öğrencilerinde (4., 5., 6., 7. Ve 8.Sınıflar) Dindarlık Kaygı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Paker, Murat. 2012. Önyargı ve Ayrımcılığa İlişkisel Psikanalitik Bir Bakış. **Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar**. ed. Kenan Çayır, Müge Ayan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: 53-60.
- Palmer, Charles, T. Richard Roessler. 2001. Requesting Classroom Accommodations: Self-Advocacy and Conflict Resolution Training for College Students with Disabilities. **Journal of Rehabilitation**. c. 66. s. 3: 38-43.
- Papalia, E. Diane, W. Sally Olds, D. Ruth Feldman. 2004. **Human Development**. New York: Mc Graw-Hills Companies.
- Patterson, J. Barbara, Pamela Bradley. 2011. **Waldorf Yöntemiyle Çocuğumu Büyütüyorum: 0-7 Yaş Çocuk Eğitimi**. 1. bs. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Payne, V. Gregory, D. Larry Isaacs. 2011. **Human Motor Development: A Lifespan Approach**. NY: McGraw Hill.
- Pease, Bob. 2002. Rethinking Empowerment: A Postmodern Appraisal for Emancipatory Practice. **British Journal Of Social Work**. c. 32. s. 2: 135-147.
- Pease, Bob, Jan Fook. 1999. **Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives**. London and New York: Routledge.
- Pehlivan, Oğuzhan. 2017. Aile Tanımı ve İlişkilerinin Toplumsal Olarak İnşası. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pernoud, Laurence. 1982. **Çocuğun Cinsel Eğitimi**. çev. Koray Denizyaran. İstanbul: E Yayınları.
- Peterson, Christopher, E. P. Martin Seligman. 2004. **Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification**. Oxford: Oxford University Press.
- Pınar, Maggie, Aylin Vartanyan. 2015. Barış Kültürü ve Demokratik Yurttaş Eğitimi. **Türkiye Özel Okullar Derneği Dergisi**. c. 8. s. 34: 19-22.
- Piccolo, F. Rolnald, A. Timothy Judge. Koji Takahashi, Naotaka Watanabe, A. Edwin Locke. 2005. Core Self-Evaluations in Japan: Relative Effects on Job Satisfaction, Life Satisfaction, and Happiness. **Journal Of Organizational Behavior**. c. 26. s. 8: 965-984.
- Pijl, S. Jan, Per Frostad, Annlaug Flem. 2008. The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 52. s. 4: 387-405.
- Polat, Özgül, Ezgi Akşin. 2015. A Study of the Relationship Between Self-Concept and Primary School Readiness in 60- 72 Month-Old Children and the Analysis of Their Primary School Readiness and Self Concept According to Some Variables. **European Journal of Research on Education**. c. 3. s. 2: 14-21.

- Polat Unutkan, Özgül. 2003. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pollacak, Shoshana. 2004. Anti-Oppressive Social Work Practice with Women in Prison: Discursive Reconstructions and Alternative Practices. **British Journal of Social Work**. c. 34. s. 5: 693-707.
- Potter Patricia, Anne Perry, Amy Hall, Patricia Stockert. 2012. **Fundamentals of Nursing**. St. Louis: Mosby.
- Poyraz, Hatice, Hale Dere Çiftçi. 2003. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prentice, A. Deborah, Erica Carranza. 2003. Sustaining Cultural Beliefs in the Face of Their Violation: The Case of Gender Stereotypes. **The Psychological Foundations of Culture**. ed. Mark Schaller, Christian S. Crandall. Mahwah, NJ: Erlbaum: 259-280.
- Puckett, B. Margaret, K. Janet Black. 2005. **The Young Child: Development from Prebirth Through Age Eight**. NJ.:Pearson.
- Pulhus, L. Delroy, W. Richard Robins, H. Kali Trzesniewski, L. Jessica Tracy. Two Replicable Suppressor Situations in Personality Research. **Multivariate Behavioral Research**. c. 39. s. 2: 303-328.
- Razack, Narda. 2002. **Transforming the Field: Critical Antiracist and Anti-Oppressive Perspectives for The Human Services Practicum**. Halifax: Fernwood Publishing.
- Reardon, Betty. 1988. **Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility**. New York: Teachers College Press.
- Robertson, Ian. 1987. **Sociology**. New York: Worth Publishers.
- Robinson-Cimpian, P. Joseph, S. Theule Lubienksi, M. Colleen Ganley, Yasemin Copur-Gencturk. 2014. Teachers' Perceptions of Students' Mathematics Proficiency May Exacerbate Early Gender Gaps in Achievement. **Developmental Psychology**. c. 50. s. 4: 1262-1281.
- Rochat, Philippe, Tricia Striano. 2002. Who's in the Mirror? Self-Other Discrimination in Specular Images by Four- and Nine-Month Old Infants. **Child Development**. c. 73. s. 1: 35-46.
- Rosenberg, Morris, Carmi Schooler, Carrie Schoenbach. 1989. Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. **American Sociological Review**. c. 54. s. 6: 1004-1018.

- Rudman, Laurie, D. Richard Ashmore, L. Melvin Gary. 2001. "Unlearning" Automatic Biases: The Malleability of Implicit Prejudice and Stereotypes. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 81. s. 5: 856-868.
- Sağ, Vahap. 2003. Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 27. s. 1: 11-25.
- Sağkal, A. Serdar. 2011. Barış Eğitimi Programı'nın İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağkal, A. Serdar, Abbas Türnüklü, Tarık Totan. 2012. Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. **Educational Sciences: Theory & Practice**. c. 12. s. 2: 1454-1460.
- Salı, Güneş. İlköğretim İkinci Kademedeki Çocukların Empatik Eğilimlerinin ve Benlik Kavramlarının İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c. 6. s. 4: 496-519.
- Samancı, Osman, Ziya Uçan. 2017. Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 21. s. 1: 281-288
- San Bayhan, Pınar, İsmihan Artan. 2005. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Morpa.
- Sanson, Ann, A. Sherly Hemphill, Diana Smart. 2004. Connections Between Temperament and Social Development: A Review. **Social Development**. c. 13. s. 1: 142-170.
- Saraç, Simge. 2013. Toplumsal Cinsiyet. **Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları**. ed. Lerzan Gültekin, Gül Güneş, Ceylan Ertung, Aslı Şimşek. Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları: 27-32.
- Sarı, Kezban. 2001. Temel Psikomotor Becerilerin Gelişimine Farklı Eğitim Kurumları ve Deneklerin Özlük Niteliklerine Bağlı Değişkenlerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıca, Esra, Zeliha Yazıcı. 2013. Ebeveynlerin Sosyal Sorun Çözme Becerileriyle Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişki. **Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi**. c. 1. s. 1: 91-103.
- Sarıca, Özlem. 2010. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygın, Yeliz. 2008. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sayın, Önal. 1987. Aile İçi İlişkilerin Toplum ve Birey Boyutunda Çözümlemesi. **Sosyoloji Dergisi**. c. 1. s.1: 77-97.
- _____. 1990. **Aile Sosyolojisi: Ailenin Toplumdaki Yeri**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Scheepstra, J. M. Annette, Han Nakken, S. Jan Pijl. 1999. Contacts with Classmates: the Social Position of Pupils With Down's Syndrome in Dutch Mainstream Education. **European Journal of Special Needs Education**. c. 14. s. 3: 212–220.
- Schmitz, S. Gerdamarie, Ralf Schwarzer. 2000. Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. **Zeitschrift Für Pädagogische Psychologi**. c. 14. s. 1: 12-25. (Aktaran: Yılmaz, Miraç, Pınar Köseoğlu, Cem Gerçek, Haluk Soran. 2005. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. c. 5. s. 58: 50-54.
- Schneider, J. David. 2004. **The Psychology of Stereotyping**. New York: The Guilford Press.
- Secord, F. Paul, W. Carl Backman. 1974. **Social Psychology**. New York: McGraw-Hill.
- Senemoğlu, Nuray. 1994. Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 10: 21-30.
- _____. 2004.. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya** Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. 2012. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Serbin, A. Lisa, K. Kimberly Powlishta, Judith Gulko. 1993. The Development of Sex Typing in Middle Childhood. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. c. 58. s. 2: 1-99.
- Shade, J. Barbara. 1989. **Culture, Style, and the Educative Process: Making Schools Work for Racially Diverse Students**. USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Shaffer, R. David. 2009. **Social and Personality Development**. California: Wadsworth, Cengage Learning.
- Shapiro, P. Jeremy, D. Joella Burgoon, B. Joseph Clough, J. Carolyn Welker. 2002. Evaluation of the Peacemakers Program: School-Based Violence Prevention for Students in Grades Four Through Eight. **Psychology in the Schools**. c. 39. s. 1: 87-100.

- Smith, Carol, 2009. Persona Dolls and Anti-Bias Curriculum Practice with Young Children: A Case Study of Early Childhood Development Teachers. Doctoral Dissertation. University of Cape Town Department of Education.
- Smith, Marlene. 1993. Pediatric Sexuality: Promoting Normal Sexual Development in Children. **The Nurse Practitioner**. c. 18. s. 8: 37-41.
- Soresi, Salvatore, Laura Nota. 2000. A Social Skill Training for Persons with Down's Syndrome. **European Psychologist**. c. 5. s. 1: 34-43.
- Southam-Gerow, Michael A. 2014. **Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme**. çev. Murat Artıran. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sowislo, F. Julia, Ulrich Orth. 2013. Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. **Psychological Bulletin**. c. 139. s. 1: 213–240.
- Sprott, B. Jane, N. Anthony Doob. 2000. Bad, Sad, and Rejected: The Lives of Aggressive Children. **Canadian Journal of Criminology**. c. 42. s. 2: 123– 133.
- Stafford, H. Sarah, P. Virginia Green. 1996. Preschool Integration: Strategies for Teachers. **Childhood Education**. c. 72. s. 4: 214-218.
- Stevahn, Laurie. 2004. Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum. **Theory Into Practice**. c. 43. s. 1: 50-61.
- Strozier, B. Charles. 2001. **Heinz Kohut: The Making of a Psychoanalyst**. New York: Straus & Giroux.
- Stuart W. Gail, Laraia T. Michele. 2004. **Principles and Practice of Psychiatric Nursing**. St. Louis: Mosby.
- Sucuoğlu, Bülbin, Tevhide Kargın. 2006. **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sultana, Qaisar. 1994. Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice. **Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association, November 8-11, 1994**. Nashville: 1-11.
- Swigonski, E. Mary. 1996. Challenging Privilege through Africentric Social Work Practice. **Social Work**. c. 41 s. 2: 153-161.
- Şeremet, E. Özlem. 2006. Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tapan, Çiğdem. 2006. Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tassoni, Penny, Kath Bulman, Kate Beith. 2005. **Children's Care, Learning & Development**. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Taşkıntuna, Nilgün, Gamze Özçürümez. 2011. Mükemmeli Ararken: Bir İç Dünya Araştırması. **Klinik Psikiyatri Dergisi**. c. 14. s. 2: 103-114.
- Taşkıran, Samet. 2018. Bir Ortaokulda Obezite Prevalansı, Sosyal Anksiyete, Depresyon ve Benlik Saygısı İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşpınar, Mehmet. 2017. **Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taştepe, Taşkın. 2018. 36-47 Aylık Çocuklara ve Annelere Uygulanan Motor Gelişim Destek Programının Çocukların Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taus, Kay. 1987. Teachers as Storytellers for Justice. Doctoral Dissertation. Pacific Oaks College.
- Taymur, İbrahim, M. Hakan Türkçapar. 2012. Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**. c. 4. s. 2: 154-177.
- Tekin, Abdullah. 2017. **Temel İstatistik Dersleri**. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Temel, Z. Fulya, Hatice Bekir, G. Zeliha Yazıcı. 2014. **Erken Çocuklukta Dil Edinimi**. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel, Z. Fulya, K. Büşra Kanak Ekici, E. Nur Şahin, Kübra Kanat. 2018. 5-6 Yaş Çocuklarının Fiziksel Şiddete Maruz Kalma ya da Tanık Olmaları ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 18. s. 35: 109-122.
- Terzioğlu, Füsün, Lale Taşkın. 2008. Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. **C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. c. 12. s. 2: 62-67.
- Thompson, Neil. 2003. **Promoting Equality: Challenging Discrimination and Oppression**. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Thorne, Barrie, Zella Luria. 2002. **Sexuality and Gender**. Malden: Blackwell.
- Tillman, Diane, Diana Hsu. 2000. **Living Values Activities for Children Ages 3-7**. New York: Health Communications Inc.
- Timurkaan, Serpil. 2003. Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan Altı Yaş Grubu Çocukların Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tinker, Vanessa. 2016. Peace Education as a Post-Conflict Peacebuilding Tool. *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy And Peace*. c. 5. s. 1: 27-42.
- Topcu Bilir, Zeynep. 2019. Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topcubaşı, Tolga. 2015. Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toprak, Güleç. 2008. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tozduman Yaralı, Kevser, F. Abide Güngör Aytar. 2019. Okul Öncesi Çocukların Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi. **Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi**. c. 2. s. 2: 287-299.
- Trautner, H.Martin. 1991. **Lehrbuch der Entwicklungspsychologie**. Göttingen: Hogrefe Verlag (Aktaran: Çiftçi, Nermin. 2003. Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 1. s. 1: 43-77).
- Trawick-Smith, Jeffrey. 2013. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. Çev. Berrin Akman. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tsakiridou, Helen, Konstantia Polyzopoulou. Inclusion in the Greek Secondary School: Students' Attitudes Concerning Their Peers With Special Educational Needs in the General Education. **Journal of Psychology**. c. 7. s. 1: 84-97.
- Tuğrul, Belma, H. Hakan Yılmaz. 2013. **Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu**. Ankara: Unicef Türkiye Ofisi.
- Turan, Figen, Arzu Yükselen. 2015. **Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 1. Çocuk Gelişimi I: Bebeklik Döneminde Gelişim**. 2. bs. Ankara: Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik.
- Turan, Neslihan. 2018. Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları ile Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turaşlı, K. Nalan. 2014. Validity and Reliability of the Demoulin Self-Concept Developmental Scale for Turkish Preschoolers. **Eurasian Journal of Education Research**. c. 15. s. 55: 55-72.
- Turhan, Ceyda. 2007. Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tutkun, F. Ömer, Mustafa Koç. 2008. Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 41. s. 1: 255-273.
- Tuzcuoğlu, Necla, Kadriye Efe Azkeskin, Gülşen İlçi Küsmüs, Özge Cengiz. 2019. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 4. Özel Sayı: 607-623.
- Tuzcuoğlu, Necla, Semai Tuzcuoğlu. 2004. **Çocuğun Cinsel Eğitimi: Anne Ben Nasıl Doğdum?** İstanbul: Morpa Kültür Yayınevi.
- Türkmen, Sare, Saide Özbey. 2018. 60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algılarının Bazı Değişkenler ve Motivasyon Düzeyi İle İlişkinin İncelenmesi. **Social Mentality and Researcher Thinkers Journal**. c. 4. s. 12: 606-620.
- Tüzün, Olcay, Kemal Sayar. 2006. Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. **Düşünen Adam**. c. 19. s. 1: 24-39.
- Twenge, M. Jean. 1997. Changes in Masculine and feminine Traits over Time: A Meta-Analysis. **Sex Roles**. c. 36. s. 5-6: 305-325.
- Ukpokodu, O. Nelly. 2004. The Impact of Shadowing Culturally Different Students on Preservice Teachers' Disposition toward Diversity. **Multicultural Education**. c. 12. s. 2. 19-28.
- Ulutaşdemir, Nilgün. 2007. Engelli Çocukların Eğitimi. **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**. c. 2. s. 5: 119-130.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2005. **Framework for Teachers**. New Delhi.
- _____. 2008. **The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society**. Paris.
- _____. 2015. **Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care And Education**. Paris.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). 1999. **Progress, Challenges and Future Strategies in Basic Education**. New York.
- _____. 2013. **Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Klavuzu**. Ankara.
- Uysal, Aylin, İdil Kaya Balkan. 2015. Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. **Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology**. c. 35. s. 1: 27-56.

- Üçok, Burcu, Gizem Öztemür. 2019. Psikanalitik Kuram: S. Freud. **Kişilik Kuramları: Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle**. ed. Dilek Gençtanırım-Kurt, Evrim Çetinkaya-Yıldız. Ankara: Pegem Akademi: 66-101.
- Ülke-Kürkçüoğlu, Burcu. 2010. 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişim. **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Yayınları: 135-168.
- Ülken, H. Ziya. 2001. **Ahlâk**. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Üner, Esra. 2011. Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Keulen, Anke. 2004. **Young Children aren't Biased, are They?** Amsterdam: SWP Publishing.
- Vandenbroeck, Michel. 2001. **The View of the Yeti**. Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- _____. 2007. Beyond Anti-Bias Education: Changing Conceptions of Diversity and Equity in European Early Childhood Education. **European Early Childhood Education Research Journal**. c. 15. s. 1: 21-35.
- Varlı, Oya. 1999. Özel ve Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vatandaş, Celalettin. 2007. Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. **Sosyoloji Konferansları**. c. 31. s. 35: 29-56.
- Vedder, Paul, Ellen Bouwer, Trees Pels. 1996. **Multicultural Child Care**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Von Der Lippe, L. Anna. 1999. The Impact of Maternal Schooling and Occupation on Child-Rearing Attitudes and Behaviours in Low Income Neighbourhoods in Cairo, Egypt. **International Journal of Behavioral Development**. c. 23. s. 3: 703-729.
- Vuran, Sezgin. 2005. The Sociometric Status of Students with Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey. **Eurasian Journal of Educational Research**. c. 6. s. 18: 217-235.
- Waldegrave, Charles, Kiwi Tamases, Flora Tuhaka, Warihi Campell. 2003. **Just Therapy - A Journey**. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Walker, M. Hill, Elizabeth Ramsey, M. Frank Gresham. 2004. **Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

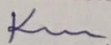
- Waters, Everett, Judith Crowell, David Corcoran, Dominique Treboux, Melanie Elliott. 2002. Bowlby's Secure Base Theory and the Social/Personality Psychology of Attachment Styles: Work(s) in Progress. **Attachment and Human Development**. c. 4. s. 2: 230-242.
- Weinberg, Louise. 1991. Infant Development and the Sense of Self: Stern vs. Mahler. **Clinical Social Work Journal**. c. 19. s. 1: 9-22.
- White, Fiona, Brett Hayes, David Livesey. 2013. **Developmental Psychology from Infancy to Adulthood**. Australia: Pearson.
- Whitney, Trisha. 1999. **Kids Like Us: Using Persona Dolls in the Classroom**. Beltsville: Gryphon House.
- Wilgenbusch, Tammy, W. Kenneth Merrell. 1999. Gender Differences in Self Concept Among Children and Adolescent: A Meta Analysis of Multidimensional Studies. **School Psychology Quarterly**. c. 14. s. 2: 101-120.
- Woodrow, Derek, Sylvia Sham. 2001. Chinese Pupils and Their Learning Preferences. **Race Ethnicity and Education**. c. 4. s. 4: 377-394.
- World Health Organization (WHO). 2002. **Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu: Özet**. Genova.
- _____. 2008. **Closing The Gap in a Generation: Health Equity Through Action on the Social Determinants of Health**. Genova.
- Yakupoğlu, Yusuf. 2011. Erken Çocukluk Döneminde Yer Alan, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramlarıyla Babalarının Bağlanma Stillerinin (Güvenli?Korkulu?Kayıtsız?Saplantılı) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, Hatice. 2010. **Çocuk Gelişimi**. Ankara: Nobel.
- Yalkın, Sibel. 2012. Erken Çocukluk Yıllarında Önyargısız Eğitim. **Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış: Fikirler, Paylaşımlar ve Dünyadan Yansımalar**. ed. Ebru Aktan Acar, Gülçin Karadeniz. Ankara: Kök Yayıncılık: 76-91.
- Yapıcı, Şenay, Mehmet Yapıcı. 2010. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, Mehmet. 2019. Ahlaki Gelişim. **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**. ed. Emel Arslan. Ankara: Eğiten Kitap: 157-172.
- Yaralı, Dilek. Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Journal of Education Faculty**. c. 17. s. 2: 431-455.

- Yaşar Ekici, Fatma, Musa Bardak, Mohammad Yousef Zadeh. 2018. Erken Çocukluk Döneminde STEM. **Merhaba STEM: Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı**. ed. Kamil Arif Kırkıcı, Emin Aydın. Konya: Eğitim Yayınevi: 51-78.
- Yavuzer, Haluk. 1992. **Ana-Baba ve Çocuk**. 5. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____. 2016. **Çocuk Psikolojisi**. 39. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Ergün. 2013. Korunmaya Muhtaç Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler: Kurum Bakım Hizmetinden Yararlanmış Bireyler Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, Zeliha, Ummuhan Demirtaş. 2015. Çocukların Sosyal Uyum ve Benlik Algısı Arasındaki İlişki. IMCOFE'15: International Multidisciplinary Congress Of Eurasia, 1-5 Ekim 2015. Skopje.
- Yazıcıoğlu, Yahşi, Samiye Erdoğan. 2004. **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, Kürşat, Ayşe Dereli. 2009. İlköğretim Okullarında Matematiğe Karşı Olumsuz Önyargı Oluşturan Etkenler. **Education Sciences**. c. 4. s. 1: 25-33.
- Yıldırımçakar, Adil. 2018. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İnförmel İlişki Düzeyleri ile Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Hayriye. 2019. Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız Çiçekler, Canan, Devlet Alakoç Pirpir. 2015. 48-72 Aylar Arasında Çocuğu Bulunan Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışları ile Çocuklarının Benlik Kavramlarının İncelenmesi. **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**. c. 1. s. 2: 491-500.
- Yılmaz, Murat. 2011. Cinsel Eğitimde Kütüphanelerin Rolü. Türk Kütüphaneciliği. c. 25. s. 1: 8-34.
- Yılmaz, Şennur. 2010. Çocuk Oyun Alanlarının İlköğretim Çağındaki Kullanıcılarca Değerlendirilmesi ve Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Yorgun Yaşar, Elif, Saide Özbey. 2019. Okul Öncesi Dönemdeki Korunmaya Muhtaç Çocukların Ahlaki Değer Yapılarının Çocuklara İlişkin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara Örnelemi. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 17. s. 38. 41-70.
- Yorulmaz, Zerrin. 2017. Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Algılarının ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Young, I. Marion. 1989. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. **Ethics**. c. 99. s. 2: 250–274.
- Yörükoğlu, Atalay. 1994. **Çocuk Ruh Sağlığı**. 19.bs. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- _____. 2007. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksek Usta, Semiha. 2019. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zeka Ve Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksekkaya, Selda. 1995. Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, Asuman. 2009. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 25. s. 25: 153-165.
- Zembat, Rengin. 1994. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 6: 313-323.
- Zembat, Rengin, Sadiye Keleş. 2011. Erken Çocuklukta Toplumsal Cinsiyet Değişmezliği Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 9. s. 1: 337-359.
- Zembat, Rengin, Sinan Koçyiğit, Ezgi Akşin Yavuz, H. İlknur Tunçeli. 2018. Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 7. s. 1: 548-567.
- Zincirkıran, Zeynep. 2008. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. MEB Araştırma Uygulama İzni

	T.C. GİRESUN VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 29409993-605.01-E.23601485 Konu : Araştırma İzni (Banu AKTAŞ)	28.11.2019
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi. b) Yıldız Teknik Üniversitesi'nin 05.11.2019 tarihli 1911050308 sayılı yazısı.	
Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Banu AKTAŞ "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algıları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; Giresunda eğitim veren tüm okul öncesi kurum öğrencileriyle gerçekleştirilecektir. İlgi (b) yazı ile eklerinin (a) Genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur. Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen öğrencilerle 25.11.2019 – 01.06.2020 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.	
OLUR 28.11.2019	Ergin AYBAR Müdür a. Müdür Yardımcısı
Ertuğrul TOSUNOĞLU Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü	Güvenli Elektronik İmza Aslı ile Aynıdır 28.11.2019.  Kezban AKDOĞAN Şef
Adres: Hükümet Konağı A/Blok Kat:1 Elektronik Ağı: arge28@meb.gov.tr e-posta: kakdogan@hotmail.com	Bilgi için: Kezban Akdoğan-184 Tel: 0 (454) 215 75 25 Faks: 0 (454) 215 75 22
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1e99-947a-3b2a-8d52-8d31 kodu ile teyit edilebilir.	

Ek 2. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Kullanım İzni

İlgili Makama,

Dr. Öğr. Üyesi Özkan Sapasağlam danışmanlığında Banu Aktaş tarafından yürütülecek olan “Okul Öncesi Dönem Çocukların Benlik Algıları ve Parklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmada kullanılmak üzere, geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım Ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (5-6) ‘nin izin veriyorum.

29.09.2019

Doç.Dr. Nalan Kuru



Ek 3. DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi

DEMOULIN ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI TESTİ (5-6 YAŞ)

01. Faaliyetimi yaparken öğretmenimden yardım istediğimde, hissederim.
02. Öğretmenimle, ailem hakkında konuştuğumda, hissederim.
03. Öğretmenim, benden bir soruyu cevaplamamı istediğinde, hissederim.
04. Öğretmenimden, anlamadığım bir şeyi tekrar etmesini istediğimde, hissederim.
05. Her sabah, okula gitmek için hazırlanırken, hissederim.
06. Faaliyetimi öğretmenime teslim ettiğimde, hissederim.
07. Yarın okula gideceğimi düşündüğümde, hissederim.
08. Öğretmenim, yeni bir şey yapacağımızı sınıfa duyurduğunda, hissederim.
09. Öğretmenim, evde yapmamız için bir faaliyet/görev verdiğinde, hissederim.
10. Birisi, bana, yapmakta zorlandığım bir faaliyeti yapabilmem için yardım ettiğinde, hissederim.
11. Sınıf arkadaşlarımla, faaliyetim/projem hakkında konuştuğumda, hissederim.
12. Başkalarının yapabildiği bir şeyi, ben yapamadığımda, hissederim.
13. İnsanların önünde şarkı söylemem gerektiğinde, hissederim.
14. Sınıf arkadaşlarımla önünde bir şey anlatmam gerektiğinde, hissederim.
15. Sınıf arkadaşlarım benimle dalga geçerlerse, hissederim.
16. Oyun zamanı, arkadaşlarımla birlikteyken, hissederim.
17. Kendi resmimi çizdiğimde, görünürüm.
18. Arkadaşlarımla konuştuğumda, hissederim.
19. Okuldayken, hissederim.
20. Evdeyken, hissederim.
21. Kendi kendime oynarken, hissederim.
22. Şu an boyamakta olduğum yüz ne kadar hissettiğimi ifade ediyor.
23. Oynamakta olduğum bir şeyi paylaşmam istendiğinde, hissederim.
24. Öğretmenimle, kendimle ilgili konuştuğumda, hissederim.
25. Öğretmenim beni evimde ziyarete gelse, hissederdim.
26. Ailem hakkında konuştuğumda, hissederim.
27. Diğer insanların resimlerini çizdiğimde, görünürler.
28. Her gün sınıfıma girdiğimde ve sandalyeme oturduğumda, hissederim.
29. Aynaya baktığımda, hissederim.

Ek 4. Farklılıklara Saygı Ölçeği Kullanım İzni



Mihrap Divrengi <mihrapdivrengi@bilfen.com>

Alıcı: ebru.aktan@yahoo.com.tr, ben ▼

9 Tem 2019

Banu Hocam merhaba,

Ekte ölçeği bulabilirsiniz.

Kaynakçada göstermek ve çalışmanızın sonucundan elde ettiğiniz bulguları Ebru hocamla ve benimle paylaşmak koşulu ile kullanabilirsiniz.

Umarım çalışmanıza fayda sağlar.

İyi çalışmalar dilerim.

Ek 5. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Sorular	😊 Katılıyorum	😐 Biraz Katılıyorum	😞 Katılmıyorum
A. Cinsiyet			
A1. Bence büyüdüğünce kız arkadaşlarım itfaiyeci / erkek arkadaşlarım hemşire olabilir.			
A2. Bence annelerin yaptığı ev işlerini babalar da yapabilir (temizlik, yemek yapmak vb.).			
A3. Bence babaların yaptığı işleri anneler de yapabilir (araba tamir etmek, musluk tamir etmek vb.).			
A4. Bence sadece erkekler pantolon giymelidir.			
A5. Sınıf öğretmenimin erkek / kadın olmasını isterim.			
B. Aile – Sosyal Yapı			
B1. Bence dünyadaki bütün aileler birbirine benziyor.			
B2. Bence bir ailede sadece anne, baba ve çocuklar yaşamalıdır.			
B3. Bence bir ailede birbirinden farklı kişiler olabilir.			
B4. Bence böyle bir yerde (mağara evi resmi gösterilir) bir aile yaşabilir.			

B.Aile – Sosyal Yapı Sorularının Devamı	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum
B5. Bence ailem bizden farklı ailelerle de (daha farklı bir dil konuşan vb.) arkadaş olabilir.			
B6. Ailemin daha kalabalık olmasını (teyzelerinin, halalarının vb. sizinle yaşamasını) isterim.			
B7. Bütün ailemle beraber bir etkinlik yapmak isterim.			
B8. Bence bir aile sürekli aynı evde yaşamalıdır.			
B9. Bambulardan yapılmış bir evde yaşamak isterdim.			
C. Engel			
C1. Bence herhangi bir fiziksel engeli (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar bizden farklıdır.			
C2. Bence herhangi bir fiziksel engeli (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar birbirleri ile arkadaş olabilir.			
C3. Sınıfımda herhangi bir fiziksel engeli (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocukların olmasını isterim.			
C4. Herhangi bir engeli sahip (gözleri daha az gören, kulakları daha az duyan, koltukaltı değneği ya da tekerlekli sandalye kullanan vb.) bir arkadaşım yaptığı etkinlikte zorlansa, ona yardım ederim.			

C5. Bence herhangi bir fiziksel engeli (yürüme, görme, konuşma vb.) sahip çocuklar spor yapabilir.			
C6. Sınıfımda benden daha farklı öğrenen bir çocuk olsa onunla arkadaş olmak isterim.			
C7. Bence herhangi bir fiziksel engeli sahip çocuklar resim yapamaz.			
C8. Bence gözleri daha az gören bir çocuk top oynayabilir.			
D. Farklı Kültürel Geçmiş			
D1. Teninin rengi benim ten rengimden daha farklı olan (mesela daha koyu / açık) bir çocuk sınıfına gelse, onunla arkadaş olmak isterim.			
D2. Bence farklı ten renklerine (birinin ten rengi açık diğerinin daha koyu gibi) sahip olan çocuklar birlikte oyun oynayabilirler.			
D3. Öğretmenimiz bana farklı dillerde (İngilizce, Almanca vb.) şarkılar, parmak oyunları öğretmesini isterim.			
D4. Başka ülkelerde yaşayan (farklı kültürleri olan) çocukların oyunlarını öğrenmek isterim.			
D5. Farklı (Türkçe olmayan) bir dilde konuşan arkadaşlarımın olmasını isterim.			
D6. Sınıfımda farklı ülkelerde yaşayan çocukların oynadığı oyuncakların olmasını isterim.			
D7. Sınıfımda başka ülkelerde yaşayan çocukların giydiği kıyafetlerden olmasını isterim.			
D8. Farklı ülkelerden çocuklar ülkemize gelse onları evime çağırıp bizde misafir olarak kalmasını isterim.			

Katılımınız İçin Teşekkür Ederim.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad-Soyad Banu AKTAŞ
Doğum Tarihi 01.08.1993
Doğum Yeri Kocaeli
E-Posta bnu.aktas41@gmail.com

Eğitim Bilgisi

Lise 2007-2011 Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans 2011-2016 Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans 2018-2020 Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi

Çalıştığı Kurumlar

Giresun Üniversitesi 2017- Halen Araştırma Görevlisi